

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

EVROPSKÉ ŠKOLY

EUROPEAN SCHOOLS

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Anna Tomková, Ph.D.

Autor diplomové práce: Mgr. Pavla Cohen

Obor: Pedagogika předškolního věku

Forma studia: kombinovaná

Práce dokončena: listopad 2012

Anotace

Práce je teoreticko-analytickou studií zabývající se systémem Evropských škol a porovnáváním kurikulárních dokumentů předškolního vzdělávání v Evropských školách a u nás za účelem hledání vzájemné inspirace. Nejprve práce popisuje vznik, principy, strukturu a fungování Evropských škol. Dále se stručně věnuje pojmu kurikulum. V další části představuje nové kurikulum předškolního vzdělávání v Evropských školách „Early Education Curriculum“, které následně porovnává s českým RVP PV, nejprve obecně, potom detailněji v oblastech spolupráce s rodiči, přechodu mezi MŠ a ZŠ a způsobů hodnocení. Nabízí též vhled do praktického uplatňování kurikula EEC v Evropských školách, a to zvláště ve třech sledovaných oblastech. Práci doplňuje malý soubor názorů českých pedagogů na tyto oblasti. V závěru práce shrnuji možnosti podnětů z evropského systému pro český systém a naopak.

Annotation

The thesis deals with the system of the European Schools. It describes their background, principles, structure and functioning. Furthermore, it briefly introduces the concept of curriculum. The next part presents a new curriculum of Early Education in European Schools „Early Education Curriculum“ and compares it with the Czech „Framework Education Programme for Early Education“, first in general, then in more detail in the areas of cooperation with parents, the transition between nursery and primary school and the means of evaluation. It also offers a little insight into the practical application of the Early Education Curriculum in European Schools, especially in the three studied areas. The work is complemented by a small set of opinions of the Czech teachers to those areas. The conclusion summarizes the ideas and inspiration from the European system for the Czech system and vice versa.

Abstrakt

Evropské školy jsou vzdělávací zařízení působící na území některých zemí EU a poskytující především dětem zaměstnanců evropských institucí vzdělání v jejich mateřštině, a to od mateřské školy až po maturitu. Vzhledem k multikulturnosti těchto škol je často pro zdárné fungování systému nutné přistupovat ke kompromisům. Na podobném základě vzniklo také nové Early Education Curriculum – tedy kurikulum předškolního vzdělávání v Evropských školách. Cílem první části mé práce je představit nejprve systém Evropských škol (jejich historii, principy, strukturu, fungování) a potom Early Education Curriculum. Cílem další části je porovnat tento kurikulární dokument s českým Rámcovým vzdělávacím programem předškolního vzdělávání za účelem hledání vzájemné inspirace a podnětů v rámci obou systémů. Jedná se o teoreticko-analytické srovnávání obou dokumentů s hlubším zaměřením na oblasti spolupráce s rodiči, přechod mezi mateřskou a základní školou a způsoby hodnocení. Aplikaci kurikula v praxi Evropské školy, a to zvláště ve sledovaných oblastech, pak ilustruje několik videozáznamů, rozhovorů a shromážděných odpovědí na dotazník zadaný učitelům Evropských škol. Získaný soubor názorů českých pedagogů na sledované oblasti vypovídá o aktuálnosti těchto témat v současném českém pedagogickém prostředí mateřských škol. V závěru práce poukazuje na konkrétní možnosti podnětů pro české předškolní vzdělávání, jako je například zvážení detailnějšího kurikulárního rozpracování témat přechodu mezi mateřskou a základní školou či způsobů hodnocení do českého kurikulárního dokumentu.

Klíčová slova

Evropská škola, Early Education Curriculum pro Evropské školy, Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání, spolupráce s rodiči, přechod MŠ – ZŠ, způsoby hodnocení

Abstract

European Schools are educational establishments in some European Union countries, providing the children of employees of the European institutions a multilingual and multicultural education in nursery, primary and secondary levels. Due to the multiculturalism, for the successful functioning and management of the system, it is necessary to find compromises. It is on a similar principle that the new curriculum of Early Education in European schools - Early Education Curriculum is based. The first part of my work is the presentation of the European Schools system (its history, principles, structure, functioning) and of the Early Education Curriculum. The aim of the next section is to compare this Curriculum and the Czech Framework Education Programme for Early Education, seeking for mutual inspiration and ideas in both systems. This is a theoretical and analytical comparison of the documents with a deeper focus on cooperation with parents, transition between nursery and primary school, and evaluation methods. Several videos, interviews and responses to the questionnaire answered by the teachers in the European Schools illustrate the application of the the Curriculum in the practice of the European Schools, particularly in the monitored areas. A collected set of opinions of the Czech nursery teachers on the observed areas shows the importance of these topics in the present Czech Early Education system. The conclusions point to some specific suggestions and possibilities for Czech Early Education, as for example consideration of more detailed elaboration of the issues of transition between nursery and primary school or means of evaluation in the Czech curricular document.

Key words

European School, Early Education Curriculum for the European Schools, Framework Education Programme for Early Education, partnership with parents, transition between nursery and primary school, means of evaluation

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Evropské školy vytvořila samostatně s využitím uvedené literatury a uvedených zdrojů a že tato práce nebyla využita k získání jiného ani stejného titulu.

Dne

Mgr. Pavla Cohen

Děkuji paní PhDr. Daně Musilové, inspektorce Evropských škol, za konzultace a poskytnuté přímé informace o vzniku Early Education Curriculum.

Děkuji učitelkám Mgr. Tereze Laštovce, Dis. (MŠ v Evropské škole Luxembourg II) a Mgr. Tereze Trantinové (MŠ v Evropské škole Bruxelles III), které mi zprostředkovaly přístup k aktuálnímu dění v mateřských školách v EŠ a napomohly s uskutečněním pedagogické sondy do praxe v EŠ.

Velké poděkování patří též paní PhDr. Anně Tomkové, Ph.D., za kvalitní vedení mé práce a přínosné podněty a připomínky.

OBSAH

ÚVOD	9
1 Evropské školy	11
1.1 Základní charakteristika	11
1.2 Právnícké ukotvení	11
1.3 Historie	12
1.4 Správní orgány a instituce Evropských škol	14
1.5 Hlavní principy a cíle Evropských škol	20
1.6 Organizace a chod Evropských škol	21
2 Kurikulum	27
2.1 Co je to kurikulum?	27
2.2 Kurikulum v předškolním vzdělávání	30
2.3 Kurikulum v mezinárodním kontextu	31
3 Kurikulum předškolní výchovy v EŠ	33
3.1 Východiska pro vytvoření nového kurikula – Early Education Curriculum – EEC a jeho vznik .	33
3.2 Early Education Curriculum – Programme „Early Education“	36
3.3 Ilustrace z praxe – Early Education Curriculum	57
4 Kurikulum předškolní výchovy v ČR.....	60
4.1 RVP PV – analýza dokumentu zaměřená především na oblasti spolupráce s rodiči, přechodu mezi MŠ a ZŠ a hodnocení	60
4.2 Názory z české praxe (vztahující se k oblastem spolupráce s rodiči, přechodu mezi MŠ a ZŠ a způsobů hodnocení)	72
5 Teoreticko-analytické srovnání Early Education Curriculum Evropských škol a českého RVP PV a další souvislosti	75
5.1 Struktura, pojetí, hlavní principy	75
5.2 Spolupráce s rodiči	78
5.3 Přejchod mezi MŠ a ZŠ	82
5.4 Hodnocení	85
ZÁVĚR.....	92
LITERATURA	94
DALŠÍ ZDROJE	96

PŘÍLOHY	97
Příloha č. 1a – Ilustrace z praxe v EŠ – fotografie a videa z Evropské školy Luxembourg II (na příloženém CD)	97
Příloha č. 1b – Ilustrace z praxe v EŠ – přepisy videozáznamů, rozhovorů, názorů, odpovědí na dotazník	98
Příloha č. 1c – Ilustrace z praxe – vyplněný dotazník	105
Příloha č. 1d – Vzor dotazníku použitého pro Evropské školy (verze EN, FR)	107
Příloha č. 1e – Organizace týdne v české sekci MŠ Bruxelles III	109
Příloha č. 2a – Vzor dotazníku pro průzkum názorů učitelů MŠ v ČR na oblasti spolupráce s rodiči, přechodu mezi MŠ – ZŠ, způsobů hodnocení	114
Příloha č. 2b – Názory z české praxe – přepis odpovědí získaných v průzkumu	116

ÚVOD

Uzavírám své studium předškolní pedagogiky prací na téma Evropských škol. Jaké důvody mě k tomu vedly?

Evropské školy mají více než padesátiletou tradici. Vznikly za účelem umožnit dětem zaměstnanců evropských institucí vzdělávat se ve své mateřštině, i když žijí dlouhodobě z pracovních důvodů svých rodičů v zahraničí. Nejprve se jednalo pouze o několik málo zemí, a tedy o záležitost týkající se pouze velmi malé, možná statisticky bezvýznamné populace, ale s rozšířením Evropské unie na nyní 27 států se také rozšířil počet Evropských škol a ten stále stoupá.

Na systému Evropských škol je zajímavé to, že v jejich struktuře i fungování se uplatňují podobné principy, které v širším měřítku umožňují řízení a fungování celé Evropské unie. Země, které působí v Evropských školách, mají velmi různé národní školské systémy, jiné kulturní tradice a zvyklosti, a přesto, pro zdárný chod systému musejí umět spolupracovat a vytvářet dohody na základě určitých kompromisů.

Považuji za velmi cenné a poučné seznamovat se s jinými přístupy a poznávat nové úhly pohledu na pedagogické otázky. Seznámit se s tím, jak věci probíhají jinde, může být inspirací pro nás.

Měla jsem tu možnost být čtyři roky učitelkou v Evropské škole a zažít, jak Evropská škola funguje v praxi.

Tuto svoji osobní zkušenost, ale také, a to především, další informace získané studiem různých materiálů a dokumentů o Evropských školách předkládám v této práci.

Jaké jsou tedy cíle mé práce a jakým způsobem chci cílů dosáhnout?

Hlavním cílem je představit systém Evropských škol a pokusit se hledat v něm inspiraci pro český vzdělávací systém a naopak.

V první části své práce tedy představím celkově principy, strukturu a fungování systému Evropských škol.

Vzhledem k mému oboru, kterým je předškolní pedagogika, se v další části práce bude jednat o teoreticko-analytickou studii kurikula předškolního vzdělávání v Evropských školách (Early Education Curriculum). Toto kurikulum je v platnosti druhým školním rokem a dosud neexistuje jeho oficiální překlad do češtiny. Za účelem své práce proto vytvářím vlastní překlad dokumentu z angličtiny a francouzštiny.

V analýze, následném detailním srovnávání Early Education Curriculum s českým RVP PV a při hledání dalších souvislostí se zaměřím především na oblasti spolupráce s rodiči, přechodu mezi mateřskou a základní školou a hodnocení, neboť jsou to oblasti, které v současném pojetí předškolního vzdělávání jsou velmi aktuální. Za vedlejší cíl své práce považuji tedy hlouběji pojednat o těchto třech tématech v souvislosti s jejich vymezením v kurikulárních dokumentech a jejich realizací v praxi.

Malá ilustrace realizace kurikula v Evropských školách, a to ve sledovaných oblastech, doplní teoretickou bázi práce. Byla získána především na základě videozáznamů rozhovorů s pedagogy v Evropské škole Luxembourg II.

Průzkum, uskutečněný formou dotazníku v několika českých klasických mateřských školách, poskytne vhled do názorů českých pedagogů na sledované oblasti.

V závěru se zaměřím především na shrnutí možností podnětů z evropského systému pro náš systém.

1 Evropské školy¹

1.1 Základní charakteristika²

Evropské školy jsou oficiální vzdělávací instituce vytvořené a spravované společně vládami členských zemí EU a Evropskou unií. Mají statut veřejných institucí.

Posláním Evropských škol je poskytovat mnohojazyčné a multikulturní vzdělání žákům mateřské, základní a střední školy. Jsou určeny především pro děti zaměstnanců evropských institucí.

V současné době je v provozu těchto čtrnáct Evropských škol: Alicante, Bruxelles I, Bruxelles II, Bruxelles III, Bruxelles IV, Frankfurt am Main, Mol, Bergen, Karlsruhe, Munchen, Varese, Culham, Luxembourg I a Luxembourg II, a to v těchto sedmi evropských zemích: Belgie, Itálie, Lucembursko, Německo, Nizozemsko, Španělsko, Velká Británie. Celkem na Evropských školách studuje přes 23 000 žáků a studentů.

1.2 Právníkové ukotvení

Původně EŠ podléhaly mezinárodnímu Protokolu z 13. dubna 1962 o vytváření Evropských škol zakládaných podle Statutu Evropské školy.³ Byl podepsán šesti zakládajícími státy EU (Belgie, Lucembursko, Nizozemsko, Francie, Itálie, Německo) a ratifikován vnitrostátními orgány podepisujících zemí. Ratifikační listiny jsou uloženy v Lucemburku.

¹ Informace o Evropských školách jsem čerpala z tohoto pramene: www.eursec.eu. Je to jediný oficiální primární zdroj vztahující se k systému Evropských škol. Pouze nejdůležitější texty jsou zde přeloženy do všech jazyků EU, veškeré ostatní texty jsou ve třech oficiálních jazycích EU – tedy angličtině, francouzštině a němčině. Texty jsem pročetla ve francouzštině a angličtině a potřebné informace překládala. Při překladech jsem zpravidla porovnávala anglickou a francouzskou verzi, abych co nejlépe a nejpřesněji vystihla význam pojmu v češtině.

² Dostupné na: <http://www.eursec.eu/index.php?id=2>.

³ Statut Evropské školy byl podepsán v Lucemburku 12. dubna 1957; http://www.eursec.eu/fichiers/contenu_fichiers1/208/SW2-Dispos_A3_cs.pdf; Protokoly o vytváření Evropských škol zakládaných podle Statutu Evropské školy.

Nová Úmluva o Statutu Evropských škol⁴ byla podepsána 21. června 1994 a nahradila a zrušila předcházející dohody. Tuto Úmluvu podepsaly: Belgie, Dánsko, Německo, Řecko, Španělsko, Francie, Irsko, Itálie, Lucembursko, Holandsko, Portugalsko a Velká Británie. Originál této Úmluvy je uložen v archivech lucemburské vlády.

Po rozšíření EU dne 1. května 2004 se připojila k Úmluvě většina nových států EU, včetně České republiky. Později se připojilo také Rumunsko a Bulharsko.

Na tuto Úmluvu coby základní text se odvolávají mnohé další současné dokumenty Evropských škol.

1.3 Historie⁵

První Evropská škola byla založena v Lucemburku v roce 1953, a to na popud skupiny úředníků ESUO⁶ s podporou lucemburské vlády a institucí ESUO. Tento experiment, který spojil děti různých národností a jazyků, byl brzy uznán za velmi pozitivní. To vedlo šest ministerstev školství těchto států ke spolupráci na vytvoření osnov, systému jmenování učitelů, inspekci a uznávání dosaženého vzdělání v daných zemích.

V roce 1957 se podepsáním mezinárodního protokolu stala lucemburská škola první oficiální Evropskou školou. První evropská maturita se zde konala v červenci 1959 a byla uznána jako splnění základního předpokladu pro přijetí na univerzity ve všech členských státech.

Tento prvotní úspěch podnítil další instituce Evropských společenství (Evropské hospodářské společenství a Euratom⁵) ke zřízení dalších Evropských škol v různých centrech těchto institucí. Postupně byly otevřeny tyto školy:

⁴ http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/935/SW1-21994A0817%2801%29CS.pdf; Úmluva o statutu Evropských škol.

⁵ <http://www.eursc.eu/index.php?id=133>.

⁶ ESUO – Evropské společenství uhlí a oceli, někdy také označováno jako Montánní unie, pokládáno za základ EU, založeno státy Beneluxu, Francií, západním Německem a Itálií v roce 1951.

Jméno školy	Místo	Rok otevření	První maturita
Lucemburk I	Lucembursko	1953	1959
Brusel I – Uccle	Belgie	1958	1964
Mol/Geel	Belgie	1960	1966
Varese	Itálie	1960	1965
Karlsruhe	Německo	1962	1968
Bergen	Nizozemsko	1963	1971
Brusel II – Woluwe	Belgie	1974	1982
Mnichov	Německo	1977	1984
Culham	Velká Británie	1978	1982
Brusel III – Ixelles	Belgie	1999	2001
Alicante	Španělsko	2002	2006
Frankfurt	Německo	2002	2006
Lucemburk II	Lucembursko	2004	
Brusel IV – Laeken	Belgie	2007	

Postupně začaly být otevírány také školy typu II a III, což jsou státní školy na území některých států EU, poskytující evropské vzdělání převážně dětem zaměstnanců evropských institucí, agentur a podobných organizací fungující na základě akreditace a dohodě o spolupráci mezi danou školou a generálním tajemníkem reprezentujícím Nejvyšší radu Evropských škol. Ač mají trochu jinou legislativu, financování apod., jsou tedy úzce napojené na systém Evropských škol typu I.

Se vstupem nových států do Evropské unie v roce 2004 došlo k velkému rozšíření, kdy se do systému Evropských škol zapojilo mnoho nových zemí a s nimi přišlo mnoho nových žáků.

Žáků stále přibývá, proto se budují a plánují další Evropské školy.

1.4 Správní orgány a instituce Evropských škol⁷

Mezi společné orgány škol patří dle článku 7 Úmluvy o statutu Evropských škol:⁸ Nejvyšší rada, generální tajemník, Rady inspektorů, Rada pro stížnosti.⁹

Aktuálně jsou orgány a instituce Evropských škol tyto: Nejvyšší rada, přípravné výbory: Smíšený pedagogický výbor a Rozpočtový výbor, Rady inspektorů, Správní rady, Ředitelé a učitelské sbory, Výbory zaměstnanců, Sdružení rodičů, Výbory žáků, Finanční kontrolor, Odvolací komise (Rada pro stížnosti).

Nejvyšší rada

Působí v ní tito členové:

- Zástupce (zástupci) každého členského státu Evropské unie na ministerské úrovni (kteří jsou oprávněni zavazovat vládu uvedeného členského státu): zpravidla ministři školství členské země v zastoupení vysokých úředníků ministerstva školství či ministerstva zahraničí té které země; přičemž každý členský stát má jeden hlas

- člen Komise Evropské unie
- zástupce Evropského patentového úřadu
- zástupci zaměstnanců Evropských škol (pedagogů a ostatního personálu)
- zástupce rodičů zvolený Sdružením rodičů

Nejvyšší rada má pravomoci ve vzdělávací, administrativní a rozpočtové oblasti. Pokud právě nezasedá, její pravomoci přebírá řádně jmenovaný generální tajemník.

⁷ Informace pro tuto kapitolu jsem čerpala především z: (<http://www.eurasc.eu/index.php?l=1>), v případě jiného zdroje uvádím. Hlubší informace o fungování různých orgánů a institucí EŠ jsem hledala v dalších podrobných rozpracovaných dokumentech uvedených na oficiálních stránkách EŠ.

⁸ Dostupné na: <http://www.eurasc.eu/index.php?id=93>; toto je platná Úmluva, ke které se vztahují současné dokumenty. Avšak dochází průběžně ke změnám a k posunům i v rámci fungování Evropských škol, proto informace na oficiálních stránkách (<http://www.eurasc.eu/index.php?l=1>) či aktuálnější dokumenty někdy přesněji vymezují či upřesňují pojmy uvedené v této Úmluvě. Jako zdroj používám různé dokumenty, přičemž ty aktualizované informace, které v tuto chvíli nejsou oficiálně přeloženy do češtiny, překládám z francouzštiny či angličtiny.

⁹ V Úmluvě je takto přeložen název „The Complaints Board“ – EN, „La Chambre de recours“ – FR, zjistila jsem, že v dalších překladech do češtiny se užívá pro stejnou instituci název „Odvolací komise“.

Jak pracuje Nejvyšší rada¹⁰ a generální tajemník

Nejvyšší rada zasedá zpravidla dvakrát ročně, a to v dubnu a prosinci.

Nejvyšší radu je možné také svolat, pokud o to požádá nejméně 20 procent jejích členů nebo generální tajemník. V takovém případě se svolá do jednoho měsíce a takovéto jednání musí být řádně zdůvodněno těmi, kdo ho navrhli.

Nejvyšší rada se zabývá strategickými, pedagogickými a obecnými otázkami systému, jako například obecná politika evropského systému vzdělávání, statuty a předpisy, školy typu I (otevření / zavření školy, jazykové sekce, pravidla pro přijímání žáků, vytváření pracovních míst, vymezení rámce autonomie škol), přijetí rozpočtu Evropských škol a generálního sekretariátu, jmenování do funkcí, validace a uznání studií a evropské maturity, kompetence Odvolací komise, akreditace škol typu II a III, hodnocení výsledků systému.

Nejvyšší rada zkoumá, komentuje a tam, kde je to vhodné, schvaluje zprávy získané od různých institucí. Následující zprávy musí být předloženy radě na prosincovém zasedání:

- každá škola výroční zpráva o činnosti
- výroční zpráva od předsedů Rad inspektorů
- výroční zpráva předsedy Rozpočtového výboru
- zpráva předsedy Evropské maturity
- výroční zpráva vedoucího oddělení bakalaureátu

Tyto zprávy se předkládají Nejvyšší radě na dubnovém zasedání:

- výroční zpráva generálního tajemníka
- zpráva finančního kontrolora
- zpráva Účetního dvora
- zpráva o interním auditu
- zpráva ICT
- kde je to vhodné, zpráva předsedy Odvolací komise

¹⁰ Dostupné na : http://www.eurasc.eu/fichiers/contenu_fichiers2/734/2010-D-154-en-1.pdf;
Rules of procedure for the Board of Governors of the European Schools.

Podle článku 2 Nejvyšší rada svěřuje určitá rozhodnutí Radám inspektorů, Smíšenému pedagogickému výboru a Rozpočtovému výboru a Správním radám. Tato rozhodnutí jsou uvedena v jednacích řádech těchto rad a komisí.

Předsedou Nejvyšší rady je vždy po dobu jednoho roku zástupce jednoho členského státu, přičemž se střídají v abecedním pořádku podle jména té které země v jejím vlastním jazyce. Země, která může mít předsednictví, musí být od podepsání Úmluvy a přijetí do systému Evropských škol nejméně tři roky. Období jednoho roku začíná 1. srpna daného roku a končí 31. srpna roku následujícího.

Generální tajemník¹¹

Generální tajemník je jmenován Nejvyšší radou do úřadu, ve kterém vykonává v rámci Generálního sekretariátu úkoly výkonného vedení ve vzdělávacích, správních, právních, informačních a statistických, rozpočtových a finančních oblastech systému.

Podle kapitoly II dokumentu¹² má generální tajemník tyto dvě hlavní oblasti úkolů:

- zastupování Nejvyšší rady, tedy hlavního řídicího orgánu Evropských škol, v rámci systému i mimo něj
- správa a zajištění výkonnosti systému Evropských škol, prosazování a podpora rozvoje Evropských škol, plánování, stanovování cílů, provádění hodnocení efektivity strategií a uskutečňovaných aktivit

Generální tajemník podle kapitoly III výše uvedeného dokumentu je jmenován na tři roky s možností zdvojnásobení funkčního období. O jmenování a délce funkčního období rozhoduje Nejvyšší rada. Generálního tajemníka a jeho zástupce navrhuji členské státy nebo Evropská komise, přičemž dvakrát po sobě nemůže být zvolen do této funkce zástupce stejného státu.

Generální tajemník a jeho zástupce musí být různé národnosti.

¹¹ Dostupné na: (<http://www.eursc.eu/index.php?l=2>).

¹² Dokument http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/742/2010-D-362-fr-3.pdf; Profil, funkce, pravidla jmenování a statut generálního tajemníka a jeho zástupce.

Přípravné výbory

Témata, kterými se bude následně zabývat Nejvyšší rada, jsou nejprve zkoumány Přípravnými výbory, z nichž nejdůležitější jsou:

- Smíšený pedagogický výbor

V něm zasedají inspektoři, ředitelé spolu se zástupci učitelů, rodičů a žáků, zvažují návrhy týkající se organizace a učebních osnov škol.

- Rozpočtový výbor

Finanční odborníci posuzují finanční dopady vzdělávacích návrhů, rozpočty jednotlivých škol a Generálního sekretariátu v Bruselu.

V rozpočtovém výboru je také zastoupena Evropská komise a Evropský patentní úřad.

Rady inspektorů

Pedagogickou kontrolu Evropských škol zajišťují dvě Rady inspektorů – jedna pro mateřskou školu a primární stupeň ZŠ, jedna pro sekundární stupeň. V každé z těchto Rad působí jeden inspektor z každé členské země. Je jmenován Nejvyšší radou na návrh členského státu.

Inspektoři navštěvují pravidelně třídy, dávají pokyny ředitelům a učitelům, setkávají se k diskuzím různých specifických problémů, předkládají Nejvyšší radě své návrhy týkající se učebních osnov, pedagogických metod a kritérií hodnocení.¹³

Dle čl. 1 Jednacího řádu inspektorů¹⁴ inspektoři jmenují své zástupce do výběrových a hodnoticích výborů (pro jmenování a hodnocení ředitelů a zástupců).

Inspektoři také zajišťují propojení a návaznost s národními vzdělávacími systémy.

Schůzí Rad inspektorů se účastní generální tajemník nebo jeho zástupce (čl. 8).

Správní rady

Každá škola má Správní radu, jíž předsedá generální tajemník Evropských škol. Jejími členy jsou ředitel příslušné školy, zástupce Evropské komise, dva zástupci učitelů, dva

¹³ Bližší informace týkající se činnosti inspektorů jsou dostupné na:

http://www.eursec.eu/fichiers/contenu_fichiers1/213/Dispos_B3_cs.pdf; Inspektoři Evropských škol.

¹⁴ http://www.eursec.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1444/2009-D-225-cs-5.pdf; Jednací řád rad inspektorů.

zástupci ze Sdružení rodičů, zástupce administrativního a pomocného personálu¹⁵ a v Evropské škole v Mnichově též zástupce Evropského patentového úřadu.

Správní rady rozhodují v otázkách řízení a správy škol, připravují rozpočet a kontrolují jeho plnění. Jsou zodpovědní za řešení problémů běžného chodu školy a vytváření příznivého klimatu pro její řádné fungování.¹⁶

Ředitel a učitelé¹⁷

Ředitel či zástupce je nominován členským státem. Kandidáty posuzuje speciální komise, které předsedá generální tajemník a jejímiž členy jsou inspektoři, ředitelé. Po posouzení kandidatur jmenuje ředitele Nejvyšší rada.

Při volbě ředitele či zástupce ředitele komise přihlíží k národnosti tak, aby výkonná místa byla rovnoměrně rozdělena mezi členské státy EU. Funkční období ředitelů a zástupců je zpravidla devět let.

Na jedné Evropské škole vždy působí jeden ředitel a dva zástupci ředitele – z toho jeden pro mateřskou školu a primární stupeň a jeden pro sekundární stupeň.

Učitelé na plný úvazek vysílají zpravidla členské státy. Vyslání učitelé mohou v Evropské škole působit devět let, ve speciálních případech jim je prodlouženo vyslání o jeden rok. V průběhu druhého a pátého roku jsou hodnoceni vedením a inspektory, a pokud obstojí, mohou pokračovat ve své funkci.

¹⁵ http://www.eursec.eu/fichiers/contenu_fichiers1/876/2007-D-153-en-5.pdf; Servis regulations for the administrative and ancillary staff (AAS) of the European schools – Pravidla pro administrativní a pomocné zaměstnance. Do této kategorie spadá také funkce asistenta v mateřské škole.

¹⁶ Bližší informace týkající se správních rad dostupné na:

http://www.eursec.eu/fichiers/contenu_fichiers1/739/Dispos_B5.pdf; Le conseil d'administration

http://www.eursec.eu/fichiers/contenu_fichiers1/215/Dispos_B5_cs.pdf; Představenstvo

http://www.eursec.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1591/2009-D-910-fr-4.pdf; Le règlement intérieur...

http://www.eursec.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1598/2009-D-910-cs-4.pdf; Jednací řád správních rad

¹⁷ Bližší informace týkající se ředitelů a učitelů dostupné na:

http://www.eursec.eu/fichiers/contenu_fichiers1/216/2009-D-422-cs-5.pdf; Prováděcí předpisy pro jmenování a hodnocení ředitelů a zástupců ředitelů Evropských škol.

http://www.eursec.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1635/2011-04-D-14-fr-2.pdf; Statut du Personnel détaché des Ecoles européennes.

Tam, kde nestačí na výuku vyslaní učitelé, úvazky doplňují lektori/učitelé zaměstnaní přímo školou (tzv. „chargés de cours“).

Mezi učiteli má Česká republika také své zastoupení:

Čeští pedagogové vyslaní MŠMT pracují v Evropské škole Bruxelles III a Luxembourg II, místně najímaní čeští učitelé pracují v EŠ Munchen, Karlsruhe, Frankfurt a Varese.

Kromě toho Českou republiku v systému reprezentují dva zástupci ředitele pro předškolní a primární cyklus, a to v EŠ Bruxelles III a Karlsruhe.

Výbor zaměstnanců

Každá škola každoročně volí dva zástupce pedagogických pracovníků (jeden pro primární a jeden pro sekundární stupeň), kteří zastupují školu v Nejvyšší radě, v přípravných výborech a ve Správní radě každé školy.

Sdružení rodičů

Jeho role je velmi důležitá v různých výborech a pracovních skupinách Evropských škol. Rodiče prezentují své názory a návrhy týkající se organizace škol prostřednictvím svých zástupců ve Správní radě a v pedagogické radě školy. Sdružení je také zastoupeno v Nejvyšší radě a v přípravných výborech.

Výbor žáků

Každá škola má výbor studentů. Dva žáci zvolení z každé školy tvoří ústřední žakovský výbor studentů, který zastupuje studenty v pedagogických výborech a v Nejvyšší radě.

Odvolací komise (Rada pro stížnosti)

Je správní soud, který se skládá z nezávislých osob jmenovaných ze seznamu stanoveného Soudním dvorem Evropských společenství. Je odpovědný za rozhodování ve sporech týkajících se uplatňování Úmluvy o statutu Evropských škol.

V rámci Evropských škol zastupuje Odvolací komise právní moc.

V roce 2009 proběhla reforma systému Evropských škol. Týkala se otevření systému a evropské maturity jiným žákům, reformy vedení (větší lokální autonomie jednotlivým školám, přehodnocení úkolů jednotlivých orgánů, přerozdělení spolupodílu členských zemí na nákladech na vysílání pedagogů atd.).¹⁸

1.5 Hlavní principy a cíle Evropských škol¹⁹

Mise Evropských škol:²⁰

„Vychovávání společně jedni s druhými, od raného dětství bez rozdělovajících předsudků, otevření pro krásu a hodnoty rozličných kultur, na prahu dospělosti si uvědomí, že patří k sobě. Zachovávajíce lásku a hrdost ke své zemi, stanou se duchem Evropany, připravenými pokračovat a upevňovat dílo svých otců směřující k sjednocené a prosperující Evropě.“

Cíle Evropských škol

- upevnit kulturní identitu žáků – jako základ jejich budoucího vývoje coby evropských občanů
- poskytnout všestranné vzdělání vysoké kvality od mateřské školy až po maturitu
- rozvíjet vysokou úroveň znalostí, a to jak v mateřském jazyce, tak v cizích jazycích
- rozvíjet matematické a přírodovědné schopnosti po celou dobu vzdělávání
- podnítit a zdůrazňovat evropský a globální přístup, zvláště v humanitních předmětech
- rozvíjet tvořivost v oblasti hudby a výtvarných umění a vést k uvědomění významu kulturního dědictví evropské civilizace

¹⁸ http://www.eursec.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1255/2009-D-353-fr-4.pdf; Réforme du Système des Ecoles Européennes.

¹⁹ Dostupné na: <http://www.eursec.eu/index.php?id=132>.

²⁰ Tento text, vyjadřující základní poslání Evropských škol, byl zapečetěn a vložen v pergamenu do základních stavebních kamenů všech škol.

- rozvíjet fyzické schopnosti a podporovat zdravý životní styl prostřednictvím sportovních a rekreačních aktivit
- v posledních ročnících secondary poskytovat profesionální podporu při výběru volitelných předmětů a rozhodnutí o dalším vzdělávání
- posilovat ducha tolerance, spolupráce, dialogu a respektu v rámci školní komunity i mimo školu
- podporovat osobnostní, sociální a intelektuální rozvoj studentů a připravit je kvalitně pro další stupně vzdělávání

1.6 Organizace a chod Evropských škol²¹

Proto, aby bylo dosaženo výše uvedených cílů, je organizace školní docházky v Evropských školách následující:

Dva roky výuky v mateřské škole (nursery), pět let primární stupeň základní školy (primary), sedm let sekundární stupeň (secondary). Mateřská škola přijímá děti od čtyř let. Do prvního ročníku primary nastupuje dítě, které v kalendářním roce začínajícího školního roku dosáhne věku šesti let.

Základní vzdělávání je poskytováno v oficiálních jazycích Evropské unie. Tento princip umožňuje naplňovat prioritu mateřského jazyka ve vzdělávání.

Základním specifikem Evropských škol je to, že v každé škole na všech stupních působí paralelně několik jazykových sekcí.²² Ve všech Evropských školách je sekce anglická (EN), francouzská (FR) a německá (DE – kromě EŠ v Bergen, kde je nahrazena holandskou), o přítomnosti dalších sekcí v dané škole rozhoduje Nejvyšší rada podle určitých pravidel souvisejících s počtem žáků.

²¹ Informace pro tuto kapitolu jsem získala na: <http://www.eursec.eu/index.php?id=137>; Structure des Etudes, dále na: <http://www.eursec.eu/index.php?id=205>; Dossiers pédagogiques – konkrétně Horaire harmonisé – cycle primaire – 2006-D-246-fr-5; dále z osobních zkušeností.

²² http://www.eursec.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1047/SECTIONS_LINGUISTIQUES-fr_18102012.pdf.

České sekce v mateřské škole a na primárním stupni působí v EŠ Bruxelles III – Ixelles a Luxembourg II – Mamer, v bruselské škole je navíc otevřena i česká sekce na sekundárním stupni.

V největších školách (kde se počet studentů pohybuje v tisících) působí až devět jazykových sekcí (Bruxelles II, Luxembourg I). Například v EŠ Bruxelles III je zastoupeno těchto sedm jazykových sekcí: CS, DE, EL, EN, ES, FR, NL.

Pokud do určité Evropské školy nastupuje dítě takové národnosti, jejíž jazyková sekce ve škole není zastoupena, žák volí zařazení do některé jiné jazykové sekce. Tito žáci patří do skupiny tzv. SWALS (tedy „Students Without a Language Section“), jsou ve škole v menšině, a to na všech třech stupních.

Vyučování v jednotlivých sekcích probíhá v základu odděleně, avšak v chodu školy je mnoho příležitostí, kdy se personál a děti různých národností spolu setkávají – především společné rekreace (tedy přestávky, které děti v zásadě tráví společně venku na školním hřišti), společné stravování (v některých školách se děti z mateřské školy stravují ve třídě, jinde docházejí do společné jídelny), společná setkávání organizovaná školou – např. v EŠ Ixelles probíhala ročníková setkání (Assemblée) tematicky zaměřená, v rámci kterých se každá sekce nějak prezentovala, spolupráce mezi třídami, mezi sekcemi.

Pro žáky se stává přirozeným multikulturní a multijazykové setkávání v rámci celého chodu školy a uvědomí si tak, že znalost a používání cizích jazyků je přirozené a takřka životně důležité.

Je nasnadě, že multijazykové a multikulturní prostředí EŠ přímo vybízí k cílené výuce cizích jazyků. Prioritou Evropské školy a hlavním cílem však stále zůstává vzdělávání dětí v mateřském jazyce. Se záměrnou výukou cizího jazyka se proto vůbec nesetkáme v mateřské škole. Na primárním stupni je stále kladen důraz na mateřský jazyk, avšak přidává se první cizí jazyk, který si dítě volí mezi angličtinou, francouzštinou a němčinou se vstupem do prvního ročníku a dále jej nemůže měnit. Veškerá výuka

jazyků je zajištěna rodilými mluvčími a v učebních skupinách se setkávají žáci napříč jazykovými sekcemi. Výuka prvního cizího jazyka probíhá denně se stoupající časovou dotací s přibývajícími ročníky.

Další předměty jsou obdobné jako v českém systému, navíc se vyučuje předmět náboženství či etika (dítě může zvolit) a od třetího ročníku primary jsou specifickým předmětem EŠ takzvané Evropské hodiny, v rámci kterých se spolu setkávají a pracují žáci různých jazykových sekcí. Náplní těchto hodin jsou kulturní, umělecké a hrové aktivity.

Na sekundární stupeň (secondary) přecházejí žáci po dokončení primárního stupně (primary) ve věku asi jedenácti let.

Zde v prvních třech ročnících je většina předmětů vyučována v mateřštině. Druhý cizí jazyk se žáci začínají učit ve druhém ročníku secondary. Ve třetím ročníku jsou historie a zeměpis vyučovány v prvním cizím jazyce (tedy tom, kterému se intenzivně věnují od prvního ročníku primary a který je také nazýván „pracovním jazykem“). Další volitelné předměty jsou také vyučovány v některém cizím jazyce, a studenti se potom pro jejich výuku sdružují ve smíšených mezinárodních skupinách. Třetí cizí jazyk je jako jedna z více možností nabídnut ve čtvrtém ročníku. Šestý a sedmý ročník s velkým množstvím volitelných předmětů směřují k evropské maturitě.

Žáci na všech stupních Evropských škol jsou vyučováni podle programů pro Evropské školy, pouze osnovy mateřského jazyka si vytváří každý členský stát individuálně.

Žáci na všech stupních jsou průběžně pravidelně hodnoceni dle zvyklostí podle jazykových sekcí, písemné hodnocení (vysvědčení) – jednotné pro všechny jazykové sekce – žáci primary a secondary obdrží dvakrát až třikrát ročně.

O hodnocení v mateřské škole blíže pojednávám v samostatné kapitole druhé části práce. V primary se jedná pro každého žáka o několikastránkový materiál, který obsahuje jak slovní hodnocení, tak čtyřstupňovou hodnoticí škálu zleva doprava (vpravo je nejlepší hodnocení) pro zvládnutí jednotlivých učebních cílů v konkrétních

předmětech. Toto hodnocení je dynamické. Mělo by prokázat určitý žákův pokrok během školního roku. V pololetí se tedy označí ve čtyřrokové tabulce jedno políčko. Při závěrečném hodnocení na konci školního roku se šipkou směrem doprava označuje posun od označeného políčka, čímž se vyjádří zlepšení.

Na secondary se využívá jiný způsob hodnocení, a to hodnoticí škála – nejlépe 10, nejhůře 0.

Na konci školního roku v rámci pedagogických ročníkových rad učitelé na primary i secondary probírají jednotlivé žáky a rozhodují o jejich postupu do vyššího ročníku.

Pro děti s učitelnými obtížemi je od mateřské školy až po sekundární stupeň vytvořen systém SEN („Special Educational Needs“ Pupils – žáci se specifickými potřebami).²³

Organizace školního roku²⁴

Data prázdnin pro následující školní rok se stanovují v lednu na schůzi Správních rad jednotlivých škol. Pro data prázdnin jsou vymezena pravidla, nemusí být však ve všech školách zcela totožná.

Školní rok začíná zpravidla první celý týden v září, v pondělí pro učitele, v úterý pro všechny. Prázdniny jsou tyto: Podzimní (1 týden), vánoční (2 týdny), karnevalové (1 týden), velikonoční (2 týdny) a květnové (1 týden), letní prázdniny (8 týdnů).

Organizace výuky

Od září 2007 je na primary platné následující týdenní rozvržení předmětů:²⁵

²³ Bližší informace dostupné např. na: http://www.eurasc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/226/2009-D-619-cs-3.pdf; Začlenění žáků se specifickými potřebami do Evropských škol.

²⁴ <http://www.eurasc.eu/index.php?id=23>; Calendrier scolaire.

²⁵ Vychází z tohoto dokumentu: Horaire harmonisé – cycle primaire – 2006-D-246-fr-5, dostupný na: <http://www.eurasc.eu/index.php?id=205>; Dossiers pédagogiques.

1^{ère} et 2^e**3^e, 4^e et 5^e****1. a 2. ročník****3., 4. a 5. ročník**

Langue maternelle / Mateřský jazyk	8 h 00	6 h 45
Mathématiques / Matematika	4 h 00	5 h 15
Langue II / První cizí jazyk	2 h 30	3 h 45
Education musicale / Hudební výchova Education artistique / Výtvarná výchova Education physique / Tělesná výchova	5 h 00	3 h 00
Découverte du monde / Objevování světa	1 h 30	3 h 00
Heures européennes / Evropské hodiny		1 h 30
Religion / Morale / Náboženství / Etika	1 h 00	1 h 30
Récréation / Přestávky	3 h 30	2 h 30
	25 h 30	27 h 15

Konkrétní rozvrh je v kompetenci každé školy, avšak pravidlem je, že děti od počátku docházky do primary mají výuku několikrát týdně také odpoledne.²⁶

²⁶ Např. na EŠ Bruxelles – Ixelles měly děti následující rozvrh: Začátek vyučování denně v 8.30 h. Děti v prvním a druhém ročníku v pondělí, v úterý a ve čtvrtek – konec vyučování v 15.20 h. Pátek odpoledne byly Evropské hodiny pro třetí až pátý ročník – do 15.20 h. Středa – «krátký den» pro celou školu – vyučování pouze dopoledne.

Organizace výuky v mateřské škole v EŠ

Pro mateřskou školu je stanoven počet hodin výuky týdně a rozhodnutí o konkrétním rozvrhu pak přísluší každé jednotlivé škole:

Mateřská škola²⁷

Nejvyšší rada přijala dokument předložený Pedagogickým výborem stanovující rozvrh výuky v mateřské škole takto (96-D-241): „Doba výuky dětí v mateřské škole je stanovena na 25 h 30 minut (míněno za týden), z čehož 20 hodin zahrnují vzdělávací aktivity a 5 h 30 minut „výchovné rekreační aktivity“ a svačina.

Tyto různé činnosti by měly být rovnoměrně rozloženy v rámci denního a týdenního programu. Škola má tedy dítě ve výchovné péči 25 h 30 minut týdně, k čemuž se připočítává doba příchodu a odchodu.

Na návrh ředitele školy Správní rada rozhodne o konkrétním rozvrhu a lokální organizaci.“ (přeložila PC)

Konkrétní organizace týdne české sekce MŠ v Bruxelles III v příloze. (Příloha č. 1e)

Se třídou pracuje jedna třídní učitelka. Od 16 žáků výše může mít asistentku, jejíž úvazek se odvíjí od počtu žáků – tedy při 16 žácích na poloviční úvazek, od 26 žáků na plný úvazek. Asistentka nemá rovnocennou pozici jako učitelka a její funkce nespadá v rámci EŠ mezi pedagogické.²⁸

Třídy mohou být homogenní či heterogenní, dle počtu žáků v dané sekci a v dané situaci. Maximální počet žáků ve třídě MŠ je 30.

²⁷ Décision du Conseil supérieur des 30 & 31 janvier 1996, page 5.

Rozhodnutí Nejvyšší rady z 30. a 31. ledna 1996, s. 5; v dokumentu Horaire harmonisé – cycle primaire – 2006-D-246-fr-5, dostupný na: <http://www.eursec.eu/index.php?id=205>; Dossiers pédagogiques.

²⁸ http://www.eursec.eu/fichiers/contenu_fichiers1/876/2007-D-153-en-5.pdf; SERVICE REGULATIONS FOR THE ADMINISTRATIVE AND ANCILLARY STAFF (AAS) OF THE EUROPEAN SCHOOLS.

Nároky na konkrétní plánování nejsou definovány. Povinností zůstává vždy na začátku školního roku předložit vedení školy roční plán a průběžně během roku podrobněji rozpracovaný plán na půl trimestru, tedy vždy období mezi prázdninami.

V první kapitole své práce jsem se věnovala celkově systému Evropských škol. Ve třetí kapitole se zaměřím na předškolní vzdělávání v Evropských školách a jeho současné pojetí. Představím zde a budu analyzovat nové evropské kurikulum Early Education Curriculum.

Nejprve je však třeba vymezit pojem kurikulum.

2 Kurikulum

2.1 Co je to kurikulum?

Termín kurikulum pokrývá široké pole významů a významových odstínů, proto autoři prací o kurikulu zpravidla uvádějí své vymezení či charakterizují blíže ty aspekty problematiky kurikula, které jsou přímo předmětem jejich zkoumání.

Podle Walterové (1994) kurikulum zahrnuje komplex problémů vztahujících se k řešení otázek *proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat*.

Cílem zabývání se otázkou kurikula a jeho vytváření je zvýšit kvalitu vzdělávání a poskytnout žákům adekvátní vybavení pro život. Toto se má dít ve škole, která je součástí životní zkušenosti žáků v určitém období jejich života.

Kurikulum tedy můžeme z tohoto pohledu charakterizovat jako „rozvíjení školního životopisu žáků za spoluúčasti tvůrců vzdělávacích programů a realizátorů vzdělávání“.
(Walterová, 1994, s. 14)

Termín kurikulum zahrnuje proces, prostředí i prostředky k dosažení cíle.

Jak dále uvádí Walterová (s. 17), kurikulum je komplexní jev, který existuje v různých podobách, a to přinejmenším na třech rovinách:

- zamýšlené, plánované
- realizované
- osvojené žáky

Dále rozlišuje tyto pojmy:

Formální kurikulum:

- komplexní projekt cílů, obsahu, prostředků
- organizace vzdělávání a realizace kurikula ve vzdělávacím procesu
- způsoby kontroly a hodnocení výsledků vzdělávacího procesu

Neformální kurikulum:

- aktivity a zkušenosti vztahující se ke škole (např. zájmové činnosti, výlety, exkurze, společná setkávání s rodinou mimo výuku, ale v rámci školy), domácí příprava, úkoly atd.

Skryté kurikulum:

- další souvislosti života školy, které nejsou vyjádřeny v programech a jsou obtížně postižitelné: např. klima školy, vzdělávací hodnoty a oblasti důrazů, vztahy mezi učiteli a žáky, sociální struktura třídy a klima třídy – pravidla chování ve třídě a vzájemné vztahy, vztahy mezi školou a dalšími zdroji vzdělávání, osobnost učitele a jeho přístupy a metody

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) jsou rozlišovány tři základní významy pojmu: 1. Vzdělávací program, projekt, plán 2. Průběh studia a jeho obsah. 3. Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.

Je to pojem vyššího řádu než učební osnovy, učební plán, obsah vzdělávání, učivo.

Je to mnohodimenziální pojem, který postihnout či zkoumat všechny jeho aspekty a projevy je neobyčejně obtížné.

V pedagogické encyklopedii (Průcha, 2009) se dočteme, že od poloviny 20. století, kdy se intenzivně začaly celosvětově řešit problémy s pojetím, tvorbou a zaváděním kurikulárních inovací do škol, vzrostl významně počet studií a publikací s touto tematikou. Ovšem současně se dovídáme, že tento pojem nebyl do roku 1989 používán v české pedagogice. Podle Průchy (tamtéž) Česká republika přispěla k řešení kurikulárních otázek ideou základního učiva, ta však nebyla dostatečně využita.

Podle Průchy můžeme dále uvažovat několik dimenzí kurikula: Dimenze ideová je reflexí vzdělávacích cílů, které se promítají jako obecné principy do všech ostatních dimenzí a do konkrétních výchovně-vzdělávacích aktů.

Určující složkou kurikula je jeho dimenze obsahová, neboť zprostředkovávaný obsah předurčuje základní stavbu výuky, konkretizuje vzdělávací cíle a částečně také spoluurčuje volbu vhodných metod a prostředků při jeho osvojování. Tradiční struktura obsahu uváděla na prvním místě osvojování vědomostí, potom až teprve dovednosti a postoje. Někdy je tato hierarchie obrácena a na první místo se staví postoje. Průcha (2009) se domnívá, že toto řešení je rovněž nereálné. Jednostrannou hierarchizaci prvků učiva proto nahrazuje jejich vyvážená propojenost. V současné školské reformě – a týká se trendů evropských a světových – se středem pozornosti v obsahové dimenzi kurikula stávají *kompetence* – tedy hlubší propojení vědomostí se schopnostmi a dovednostmi –, které mají žáka vybavit pro jeho aktivní zapojení do života společnosti.²⁹

²⁹ Otázka obsahu vzdělávání se stává v současnosti závažným edukačním problémem, protože množství informací, kterými jsme obklopeni, žáky přetěžuje a může se stát brzdou rozvoje jejich osobnosti. Vhodným řešením by mohly být standardy, tedy závazně stanovené minimální požadavky na vědomosti, dovednosti a kompetence vzhledem k jednotlivým bodům průchodu vzdělávacím systémem.

Organizační dimenze kurikula je spojena s jednotlivými typy škol. Zde hrají důležitou úlohu školské dokumenty – učební plány, učební osnovy, metodické příručky, učebnice atd., které při zachování respektu vůči státní školské politice a jejím vrcholným vzdělávacím dokumentům³⁰ sledují své specifické zaměření. V této souvislosti můžeme zmínit tzv. alternativní školy, které sice dodržují závazné standardy, ale podle svého typu obměňují koncepční formu kurikula.³¹

Jinou dimenzí kurikula je dimenze metodická, která má na zřeteli vzdělávací cíle a jejich konkretizaci v učivu. V této fázi kurikulum prochází transformací a přizpůsobením se podmínkám a možnostem situace, ve které se realizuje. Jde o výběr učiva, plánování, metodické zpracování, volbu prostředků pro dosažení optimální účinnosti. Zahrnuje též průběžné diagnostikování vzdělávacího procesu a evaluaci dosahovaných výsledků.

Realizace kurikula ve školských dokumentech prochází postupným uvolňováním a inovováním. Jde o uvolnění od direktivnosti v pojetí, výběru a množství učiva i metodického zpracování.

2.2 Kurikulum v předškolním vzdělávání

Podle Opravilové (Opravilová, Gebhartová, 2011) v souvislosti s předškolním vzděláváním zahrnuje kurikulum tyto roviny:

- plánovací (projektovou) a realizační rovinu

K jejich souvislosti autorka uvádí toto:

„Nesoulad mezi rovinou plánovací a realizační nemusí být vždy negativní. Formálně plánované, mnohomluvné, maximalistické a nereálné kurikulum ke splnění výchovně-

³⁰ Vrcholným vzdělávacím dokumentem u nás je školský zákon. První školský zákon v našich zemích byl vydán v r. 1774 za vlády Marie Terezie. Zavedl povinnou školní docházku, obsah vzdělávání se týkal základní gramotnosti a náboženství, později přistoupily další předměty. Poslední školský zákon (č. 561/2004 Sb.) uplatňuje systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání od 3 do 19 let. Zavedl novou soustavu vzdělávacích programů, školám dal pravomoc vytvářet vlastní školní vzdělávací programy a s tím spojenou větší odpovědnost za průběh a výsledky vzdělávání.

³¹ Jako příklad mohu uvést tyto alternativní školy, které mají vlastní vzdělávací program, který dodržuje základní požadavky „hlavního proudu“, ale v některých oblastech, dle svých priorit, se odklání: Montessori program, Waldorfský systém, program Začít spolu, program Zdravá mateřská škola.

vzdělávacích cílů nijak zvlášť nepřispívá. Naproti tomu citlivý vhled do konkrétní situace a poučené vědomí cíle mohou dobře naplňovat požadavek tvořivosti a individualizace výchovně-vzdělávacího působení.“ (Opravilová, Gebhartová, 2011, s. 26)

- rovinu výsledkovou (rezultátovou) a hodnoticí (evaluační)

„Hodnotit výsledky pedagogického působení je vždy obtížné, protože se většinou neprojeví ihned, ale právě až po delším opakovaném působení nebo v mimořádných situacích, které jakoby prověřují, co v dítěti skutečně je. Přesto lze určité standardy výkonu i chování předpokládat a orientovat se podle nich.“ (Opravilová, Gebhartová, 2011, s. 27)

Dále Opravilová vymezuje druhy koncepcí kurikula:

- akademický přístup, kladoucí důraz na systém, vědu, intelektové poznání (např. Jan Amos Komenský – Informatorium školy mateřské)
- osobnostní přístup, akcentující činnost, tvořivost, rozvoj schopností, individuality, svobody, možnosti volby a zájmů (M. Montessori, R. Steiner)
- prožitivní přístup – vychází z toho, co budou děti potřebovat dále v životě, tedy konkrétní poznatky, ale současně rozvíjí vlastnosti, schopnosti a kompetence potřebné pro praktický život

Osobnostně orientovaný model předškolního vzdělávání (tedy ten, který je v současnosti uplatňován v České republice) předpokládá prožitivní koncepci kurikula.

2.3 Kurikulum v mezinárodním kontextu

Na základě výše uvedeného vidíme, že kurikulum je pojem složitý a lze k němu přistupovat z různých úhlů pohledu.

Zajímavé a současně obtížné je vymezení používání pojmu kurikulum v různém jazykovém kontextu.

Na oficiálních stránkách Evropských škol se setkáme s termíny „syllabus“ (anglicky), „programme“ (francouzsky). Tyto pojmy jsou do češtiny překládány jako „osnovy“, a v tomto případě označují vymezení pojetí a obsahu vzdělávání v jednotlivých konkrétních předmětech. Ovšem pro souhrnné označení těchto dokumentů na oficiálních stránkách Evropských škol pro předškolní, primární a sekundární vzdělávání jsou užívány také tyto pojmy – tedy „syllabuses“ či „programmes“.

Oficiální název dokumentu, který se skrývá za pojmem „syllabus“ či „programme“ pro předškolní vzdělávání v Evropských školách a kterým se budu zabývat v dalším textu, zní v anglické a německé verzi „Early Education Curriculum“ (tedy do němčiny se jeho název nepřekládá), přičemž ve francouzské verzi je to „Programme Early Education“. Jedná se o dokument vymezující koncept předškolního vzdělávání v Evropských školách a je co do rozsahu a zaměření srovnatelný s naším RVP PV či jinými obdobnými dokumenty.

Lze předpokládat, že zachování širší významu pojmu „kurikulum“ vedla autory Early Education Curriculum k tomu, že zachovali tento název v němčině. Oproti tomu ve francouzštině tvůrci usoudili, že je možné použít v prakticky rovnocenném významu termín „programme“.

Vidíme tedy, že vymezení a užití pojmu „kurikulum“ je na mezinárodní úrovni obtížné, odborníci jsou si vědomi určitých rozdílů, ale v některých případech se nevyhýbají užívání termínů „kurikulum“, „program“, případně „osnovy“ ve víceméně rovnocenném významu.

Tímto způsobem budu k těmto pojmům přistupovat i já v dalším textu.

3 Kurikulum předškolní výchovy v EŠ

Jak je zmíněno již výše, veškeré osnovy (či programy) Evropských škol jsou společné pro všechny jazykové sekce, výjimku tvoří program mateřského jazyka, které si vytváří každý stát zvlášť.

Na přípravě programů se podílí Rada inspektorů a jsou schvalovány Nejvyšší radou Evropských škol. Při tvorbě kurikula inspektoři vycházejí z osnov jednotlivých států.

3.1 Východiska pro vytvoření nového kurikula – Early Education Curriculum – EEC³² a jeho vznik³³

Proč bylo třeba vytvořit nové kurikulum pro předškolní vzdělávání?

Předškolní vývoj dítěte a jeho vzdělávání byly v průběhu posledních několika let předmětem rozsáhlého výzkumu a iniciativy, tato oblast má významné místo v systému celoživotního vzdělávání a je rovnocenná s ostatními stupni vzdělávání. Nové vědecké poznatky dávají novou perspektivu a důležitost vzdělávání v raném věku. (EEC, s. 2)

Šlo především o to vytvořit program pro předškolní vzdělávání, který by odpovídal těmto nejnovějším výzkumům – a to jak v oblasti vzdělávání, tak v oblasti neuropsychologického vývoje dítěte v předškolním věku. Nejdůležitější změnou oproti dřívějšímu je holistický přístup k dítěti, které má být rozvíjeno jako celistvá osobnost (vzdělávání není „rozdrobeno“ do oborů) a dále logický proces učení od známého k neznámému.

³² V dalším textu užívám pro tento dokument pracovní zkratku „EEC“.

³³ Informace pro tuto kapitulu jsem získala osobně od PhDr. Dany Musilové, která byla jedním z osmi členů mezinárodní pracovní skupiny pro tvorbu nového kurikula pro předškolní vzdělávání v EŠ. PhDr. Dana Musilová je od roku 2005 českou inspektorkou pro předškolní a primární stupeň, od roku 2012 též pro sekundární stupeň Evropských škol. V rámci své funkce spolupracuje se zástupci vzdělávacích a inspekčních systémů všech členských států Evropské unie. Další informace dostupné na: <http://www.csicr.cz/cz/O-nas/Mezinarodni-spoluprace/Evropske-skoly/Inspektorat-Evropskych-skol>, zpráva o spolupodílnictví na vytvoření nového kurikula PV v EŠ zde: <http://www.csicr.cz/cz/O-nas/Mezinarodni-spoluprace/Evropske-skoly/CSI-spoluvytvarela-nove-kurikulum-pro-materske-sko>.

Rozšíření Evropské unie na současných 27 členů vyžaduje harmonizaci a sjednocení předškolního vzdělávání v systému Evropských škol, a tudíž vytvořit nové kurikulum se stalo nezbytným.³⁴

Jak vznikalo EEC?

Za účelem vytvořit společné kurikulum a brát přitom v úvahu názory z různých participujících výukových systémů byla vytvořena pracovní skupina.

Pracovní skupina měla celkem osm členů, z toho tři inspektory (Finsko, ČR, Francie), dva zástupce ředitele (ČR a Rakousko – působící v EŠ Karlsruhe a Frankfurt) a tři učitele (Velká Británie, Francie, Německo – působící v EŠ Alicante, Bruxelles I, Karlsruhe).

V průběhu byla přizvána ještě zástupkyně rodičů (Německo) z EŠ v Culhamu.

Komunikace a práce na kurikulu probíhala především v angličtině.

Značně obtížné a současně velmi důležité bylo ujasnit si shodné chápání terminologie v tomto pracovním jazyku.

V úvodu pracovní skupina prostřednictvím dotazníku požádala inspektory všech zemí EU o poskytnutí informací o předškolním vzdělávání v jejich zemi. V rámci pracovních setkávání se pak prostřednictvím diskuzí a analýzy probírala jednotlivá kurikula podrobněji – bod po bodu, za účelem porozumění a hledání společných věcí a odlišností, dále s cílem nalezení kompromisu – tedy vytvoření takového kurikula, na kterém by se shodli všichni.

³⁴ Do vzniku nového kurikula byl v platnosti původní „Syllabus“ z roku 1999. Tento dokument jsem dostala k nahlédnutí od Dr. Dany Musilové.

Tento dokument byl méně detailně propracován, nepoužíval systém klíčových kompetencí. Přístupy, formy a metody jsou zde členěny podle „oborů“, více jsou navrhovány konkrétní druhy činností, které by měly děti vykonávat. Cíl vzdělávání je: fyzický, psychický, emocionální a sociální vývoj dítěte. Cílem je umožnit dětem dosáhnout základních schopností potřebných pro jejich úspěšnost ve škole. Otázka spolupráce s rodinou – zmíněna, avšak není na ni kladen významný důraz, jsou doporučeny schůzky s rodiči – a to hromadné či individuální. Syllabus odděluje hru a strukturované aktivity pro rozvoj myšlení, obě podle něj patří do MŠ. Nebrání se počátkům systematického učení v MŠ (tím míněno ne prostřednictvím hry). Systémem hodnocení ani přechodem do primary se Syllabus nezabývá.

Skupina při své práci vycházela také z mezinárodních výzkumů, konzultovala s odborníky na předškolní vzdělávání (proběhla dvě sympozia, na které byli pozváni odborníci z Francie, Německa, Belgie, Finska a USA), v průběhu i při dokončování práce měli řadu tzv. „critical friends“, tj. předních evropských (a nejen evropských) odborníků. Přečetli mnoho odborných studií, navštívili několik Evropských škol, diskutovali s učiteli, prováděli ankety, průběžně práci konzultovali jak s učiteli, tak s vedením EŠ.

Práce na kurikulu trvala asi 2 až 2,5 roku.

Originál textu vznikl v angličtině, potom byly provedeny překlady do francouzštiny a němčiny. Na správný překlad byl kladen velký důraz, zabývali se jím odborníci.

Před vstoupením kurikula v platnost byli proškoleni zástupci ředitelů pro předškolní a primární cyklus a reprezentanti učitelů všech Evropských škol.

Nové kurikulum „Early Education“ bylo schváleno na zasedání Smíšeného pedagogického výboru 9. – 11. února 2011 v Bruselu a vstoupilo v platnost 1. září 2011.

V průběhu prvního školního roku jeho implementace proběhlo dotazníkové šetření, ve kterém školy informovaly o práci s kurikulem a o oblastech, ve kterých potřebují pomoc pracovní skupiny. Na základě analýzy výsledků byla realizována videokonference s tematikou plánování, hodnocení a práce s portfoliem. V řadě škol také proběhly semináře, které vedli členové pracovní skupiny. Další spolupráce se školami je plánována.

Po prvním roce výuky podle nového kurikula jsou reakce ze strany učitelů velmi pozitivní.

3.2 Early Education Curriculum – Programme „Early Education“³⁵

V této kapitole představuji Early Education Curriculum, neboť jeho překlad do češtiny dosud neexistuje a považuji za cenné nabídnout ucelenou představu o tomto dokumentu. Jedná se v zásadě o doslovný překlad.

Vzhledem k velkému rozsahu jádra kurikula však v tomto úseku pouze vybírám a předkládám jako ilustraci ta fakta a ty důrazy, které považuji za zajímavé či významně odlišné v porovnání s RVP PV, a také ty, které se nějakým způsobem dotýkají oblastí rodiny, spolupráce s rodiči, přechodu MŠ – ZŠ či hodnocení. Na tyto tři oblasti se zaměřuji, jsou předmětem mého dalšího hlubšího rozboru, pro jejich zvýraznění užívám proto v dalším textu kurzivu.

Úvod

„Early Education Curriculum je pedagogický nástroj pro pracovníky v předškolním vzdělávání v Evropských školách. Protože rodiče jsou první vychovatelé svých dětí, dobrý *vzájemný vztah – partnerství – mezi školou a rodinou* je nezbytný. Toto kurikulum podpoří tuto spolupráci.

Základem nového kurikula je Evropský referenční rámec – klíčové kompetence pro celoživotní vzdělávání.³⁶

³⁵ Informace pro tuto kapitolu jsem čerpala a překládala z oficiálního dokumentu Evropských škol „Early Education Curriculum“ (dále EEC), dostupného na: http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1685/2011-01-D-15-en-3.pdf – EN – Early Education Curriculum – v angličtině a dále z: http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1684/2011-01-D-15-fr-3.pdf – FR – Programme „Early Education“ – ve francouzštině. Za účelem co nejpřesnějšího porozumění a zachování významu jsem obě verze při překladu porovnávala, číslování citací odpovídá číslování anglické verze dokumentu, která je verzí originální. Doslovný překlad částí dokumentu vyznačuji vždy uvozovkami na začátku a na konci doslovně překládané pasáže. „Early Education“ je obecný termín vymezující první roky vzdělávání a učení dítěte. Používá se v různých dokumentech institucí Evropské unie a také v tomto dokumentu, přičemž zde zůstává v anglické podobě i ve francouzské verzi kurikula.

³⁶ Klíčové schopnosti pro celoživotní učení – Evropský referenční rámec je přílohou doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2008 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení. Toto doporučení bylo uveřejněno v Úředním věstníku Evropské unie dne 30. prosince 2006 L 394.

Klíčové kompetence jsou takové kompetence, které občané potřebují pro své osobní naplnění a vývoj, sociální začlenění, aktivní občanství a zaměstnatelnost v naší společnosti. (EEC, s. 2)

Pojem klíčových kompetencí se vztahuje k hodnotám, cílům a obsahu tohoto kurikula.

Evropský referenční rámec zahrnuje těchto osm klíčových kompetencí:

1. komunikace v mateřském jazyce
2. komunikace v cizích jazycích
3. matematická schopnost a základní
schopnosti v oblasti vědy a technologií
4. schopnost práce s digitálními technologiemi
5. schopnost učit se
6. sociální a občanské schopnosti
7. smysl pro iniciativu a podnikavost
8. kulturní povědomí a vyjádření“ (EEC, s. 3)

„Klíčové hodnoty v předškolní pedagogice v Evropských školách

Předškolní vzdělávání by mělo aktivně a vědomě ovlivňovat a stimulovat děti k rozvoji chápání hodnot v systému Evropských škol. (EEC, s. 3)

Těmito hodnotami jsou lidská práva, rovnost, demokracie, péče o životní prostředí (udržitelnost životního prostředí), multikulturnost a respekt k mateřskému jazyku.

Předškolní výchova podporuje zodpovědnost, smysl pro společenství a respekt k právům a svobodě jednotlivce. (EEC, s. 3, 4)

(<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:CS:PDF>)

Dostupné na: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_cs.pdf – český překlad.

V tomto překladu se na rozdíl od některých jiných pedagogických dokumentů používá termín „schopnosti“ ve významu „kompetence“.

Základem vzdělávání v EŠ je evropská kultura, dále charakter země, kde se škola nachází, a také jedinečná kultura Evropských škol. Vzdělávání podporuje rozvoj jazykové a kulturní identity dětí v rámci společenství Evropské školy, ale i v rámci globálního světa. Důraz je kladen na toleranci, vzájemné mezikulturní porozumění a rozvíjení evropského ducha (proevropské cítění).

Evropské školy nabízejí multijazykové a multikulturní prostředí, což poskytuje dětem mnohé výhody, ale také před ně staví složité úkoly vzhledem k jejich učení a vývoji. *Školy spolupracují úzce s rodiči*, kteří tak mohou podpořit a doprovázet své děti v jejich vývoji.

Ve vzdělávání se bere v potaz rozdílnost a různá vývojová úroveň dětí. Důraz je kladen na genderovou rovnost, chlapci i děvčata se učí žít a jednat na základě stejných práv a povinností. (EEC, s. 4)

Vzdělávání nemá náboženský charakter a jeho cíle i obsah směřují především k zodpovědnému, šťastnému a zdravému budoucímu životu dětí.

Předškolní vzdělávání bude:

- připravovat děti pro šťastný, zdravý, zodpovědný a úspěšný život
- rozvíjet osobnost dítěte a jeho schopnosti
- rozvíjet jeho učební potenciál
- budovat respekt vůči druhým a vůči životnímu prostředí
- respektovat a vážit si vlastní kulturní a sociální identity, jejích hodnot; totéž vůči ostatním
- rozvíjet proevropské cítění

Obecné principy v předškolním vzdělávání (EEC, s. 5)

Předškolní výchova (či raná výchova) a vzdělávání tvoří základní část celoživotního vzdělávání a učení a jejich ústřední rolí je vést děti tak, aby z nich vyrostli morální a zodpovědní členové společnosti. Výchova a vzdělávání v raném dětství sleduje a podporuje fyzickou a psychickou pohodu dětí, jejich poznávací, emoční i sociální

vývoj a vytvořením co nejlepších podmínek k učení pomáhá zabránit případným obtížím.

Přístup ke vzdělávání je holistický,³⁷ různé vývojové oblasti nejsou odděleny. V teorii kurikula, stejně jako v každodenním školním životě dětí, je základem experimentování a praktické činnosti.

Důraz je kladen na posilování zdravé sebeúcty dětí v důsledku pozitivních zkušeností s učením a na poskytování příležitostí pro nejrůznější interakce s druhými. Dětský svět zkušeností by měl být obohacován a podporován při hledání nových oblastí zájmu.

Vzdělávací principy

Učitelé spojí své síly s rodiči s cílem poskytnout dětem co nejlepší podmínky pro učení a zdárný vývoj.

Posilovaná sebedůvěra motivuje schopnosti k učení a ty se pak dobře rozvíjejí. Děti si budují základní dovednosti, znalosti a schopnosti z různých oblastí přiměřeně k věku a svým individuálním možnostem. Pro dítě je zásadní učení hrou. Postupně se seznamuje s učením v rámci skupiny. Velmi důležité je podpořit radost a nadšení z učení, které jsou pak hybnou silou pro zvládání nových úkolů s odvahou a tvořivostí. Rozdílnost dětí a jejich individuální potřeby jsou respektovány. (EEC, s. 5)

Přechod mezi MŠ a ZŠ

Je v zájmu dětí, aby *přechod* mezi MŠ a ZŠ (primary) byl co nejlépe připraven. Způsob, jakým se to děje, je určen konkrétně v každé škole. Zahrnuje dvě části: Přípravu dětí a předávání informací.

³⁷ Holistický – holistické metody –, beroucí v úvahu „každého člověka jako jedinečný a individuální fenomén“ (Singule, 1992, s. 37).

Holizmus – filozofický směr, „zdůrazňující celostnost a pokládající celek za něco vyššího než souhrn součástí“; holistický – před. jméno k holizmus (Akademický slovník cizích slov, díl I., 1995, s. 294).

Učitelé obou stupňů musí dobře znát kurikulum MŠ stejně jako kurikula prvních ročníků primary, zvláště kurikula mateřského jazyka (či dominantní řeči dítěte).

Vzhledem k různým úrovním dětí přicházejících do ZŠ, učitelé na ZŠ musí brát v úvahu tyto individuální rozdíly a přizpůsobit své metody a přístupy skutečným potřebám jednotlivých dětí. (EEC, s. 6)

Koncept výuky

Koncept výuky je formulován současně jako individuální a společný proces získávání znalostí a dovedností. Učení probíhá v rámci různých situací: Samostatně, pod vedením pedagoga či v interakci s ním, v menších, větších skupinách či společně. Kromě získaných znalostí a dovedností by se, coby první krok v celoživotním vzdělávání, měly upevňovat dobré pracovní návyky a rozvíjet schopnost „učit se“.

Učení má výsledky, pokud jsou děti aktivně a smysluplně zapojeny do činností, které jim umožňují prožívat a chápat nové zkušenosti vycházející z jejich předchozích znalostí, z jejich motivace, učebních a pracovních návyků. Tento proces zahrnuje individuální i kolektivní řešení problémů. Jedná se o situační učení, proto zvláštní pozornost musí být věnována kvalitě vzdělávacího prostředí. (EEC, s. 6)

Obsah jádra kurikula

Obecné souvislosti

Program Early Education Curriculum udává obecný rámec, na základě kterého každá Evropská škola bude vytvářet svůj vlastní detailní program a své učební strategie. Odpovědnost za výchovný program předškolního vzdělávání na lokální úrovni nese vedení každé jednotlivé školy.

Tento rámec nabízí potřebnou flexibilitu a umožňuje vedení zvolit priority a podle místních možností a potřeb volit i navrhovat činnosti, které jsou atraktivní, zajímavé a bohaté na výzvy a do nichž se děti s chutí zapojí. Pro soudržnost programu je důležitá dobrá spolupráce vedení s učiteli napříč jazykovými sekcemi. Na přípravě konkrétního školního (lokálního) vzdělávacího programu by měli (ve francouzské verzi „mohou“) pracovat *učitelé s rodiči* společně.

Přístup založený na objevování a experimentování dává prostor pro otázky dětí a dává možnost zkoumání, uplatnění tvořivosti a fantazie a každému možnost rozvíjet své vlastní učební styly a strategie. (EEC, s. 7)

Naplňování cílů kurikula musí být v souladu s ostatními dalšími oficiálními dokumenty a předpisy, jakož i osnovami mateřského (či dominantního) jazyka schválenými Nejvyšší radou. Holistický přístup tohoto kurikula to umožňuje. Souhrn dokumentů týkajících se kurikula (včetně programu mateřského jazyka a dalších příloh) jsou k dohledání na webových stránkách Evropských škol.³⁸

Struktura jádra kurikula

Obsah jádra kurikula je rozdělen do čtyř oblastí:

„Já a moje tělo

Definice: Učím se poznávat, používat a ovládat své tělo, rozvíjet prostorovou orientaci, motorické a smyslové dovednosti a schopnosti. Rozšiřuji své znalosti o zdraví, hygieně a bezpečnosti a stávám se za ně zodpovědný.“

„Já jako osoba

Definice: Uvědomuji si, kdo jsem. Dokážu kontrolovat své chování.

Učím se rozpoznávat a vyjadřovat své pocity a emoce. Jsem stále více nápaditý, tvořivý a mám dobrou sebedůvěru. Začínám chápat a přijímat základní morální principy a hledat své vlastní hodnoty.“

³⁸ Dostupné na: <http://www.eursc.eu/index.php?id=88>.

„Já a ti druzí

Definice: Učím se komunikovat a spolupracovat respektujícím a zodpovědným způsobem. Buduji svou vlastní kulturní identitu a vážím si jí, stejně jako kultury druhých.“

„Já a svět

Definice: Rozvíjím své jazykové schopnosti a dovednosti. Rozvíjím své myšlení, schopnost argumentace a schopnost zorganizovat si práci. Začínám objevovat svět a rozumět mu. Přemýšlím tvořivě.“

Tyto vzdělávací oblasti odpovídají fyzickému, psychickému, sociálnímu, poznávacímu a emocionálnímu vývoji dítěte.

Každá vzdělávací oblast má tři aspekty: „Učit se být sám sebou“, „Učit se žít s ostatními“, „Učit se dělat a znát“.

Obecné cíle určují vzdělávací nabídku předškolního vzdělávání, kterou mají učitelé k dispozici. Použití formulace se zájmenem JÁ souvisí se základní myšlenkou kurikula, že dítě je centrem vzdělávání, použité termíny vyjadřují jeho úhel pohledu.³⁹ Popsaná vzdělávací nabídka pomáhá učitelům a *rodičům* chápat cíle a hodnotit výstupy. Výstupy poskytují konkrétní informaci o pokroku dítěte, upřesňují obsah vzdělávání a učení a vymezují, čeho by mohla většina dětí dosáhnout. (EEC, s. 7, 8)

³⁹ Naproti tomu, francouzský překlad podle jeho autorů neumožňuje použití zájmena „já“ („moi“) ve výše uvedeném smyslu, proto se uchylují k použití 3. osoby – tedy např. „L'enfant et son corps“ (Dítě a jeho tělo), apod., současně v překladu přidávají a používají pojmy z anglické verze, za účelem zachování původního záměru – např. „L'enfant et son corps – Me and my body“.

Pro každou vzdělávací oblast jsou tedy formulovány vzdělávací cíle,⁴⁰ které jsou formulovány v první osobě a které uvádím doslovně přeložené (uvozené odrážkou ve tvaru puntíku).

Dále v rámci jednotlivých vzdělávacích oblastí pro každý z aspektů – tedy „Učit se být sám sebou“, „Učit se žít s ostatními“, „Učit se dělat a znát“ – jsou pro dané cíle stanoveny popisy (popisy situace, návrhů činností, metod či postupů vedoucích k dosažení dílčích cílů – dále používám označení „P“) a výstupy – dále používám označení „V“), formulované ve třetí osobě.

Jak je uvedeno již výše, z těchto popisů a výstupů vybírám a doslovně překládám jako ilustraci pouze ta fakta a ty důrazy, které považuji za zajímavé či významně odlišné v porovnání s RVP PV, a také ty, které nějakým způsobem souvisejí s oblastmi rodiny, spolupráce s rodiči, přechodu MŠ – ZŠ či hodnocení.

Pro vzdělávací oblast **Já a moje tělo** jsou stanoveny tyto vzdělávací cíle:

- S pomocí všech svých smyslů aktivně objevuji svět a rozvíjím svoji představivost v tanci, hudbě, umění a při hře. (EEC, s. 8)

P: *Domácí prostředí* pomáhá dítěti rozvíjet smyslové vnímání. *Rodiče* jsou přirozeně a často zapojeni mnoha komplexními způsoby. Školní prostředí nabízí denně aktivity pro podporu smyslového vnímání, učí děti hledat souvislosti mezi novými poznatky a tím, co už znají.

Děti mají rády *rodinné aktivity* jako vaření zpěv, pohyb, tanec. Škola nabízí podobné možnosti během dne – formou společných her, společné práce, což je pro děti zajímavé, motivující a zábavné. Projekty založené na smyslových aktivitách se připravují společně s jinými třídami, sekcemi.

⁴⁰ Zde je třeba poukázat na obtížnost jazykového sjednocení terminologie: Pro anglický pojem „Objectives“ (česky cíle) je zvolen francouzský ekvivalent „Objectifs généraux“ (obecné cíle), pro anglický pojem „Outcomes“ (výstupy) je zvolen ekvivalent „Objectifs visés“ (cíle) doplněný původním anglickým pojmem „Outcomes“. Já se ve svém překladu držím originálu, a tedy pojmů uvedených v anglickém textu. Pro zcela přesný a správný překlad těchto terminologických nejasností do češtiny by bylo vhodné konzultovat toto s českými zástupci tvůrců kurikula.

Děti používají své smysly k objevování a experimentování.

- Objevují možnosti pohybu svého těla. (EEC, s. 9)

P: V *domácím prostředí* děti používají své tělo aktivně a spontánně. Škola umožňuje dětem objevovat možnosti svého těla v jiném, ale bezpečném a motivujícím prostředí. Experimentují a objevují nové způsoby pohybu, lépe se kontrolují a vyjadřují.

Fyzické chování dítěte je jiné, když je samo nebo s ostatními. Ve skupině je prostor „omezen“ a pohyby jsou ovlivněny pravidly, skupinou. Učitelé připravují zajímavé aktivity ve skupinách a týmech, aby dětem umožnili zdokonalovat pohybové dovednosti v kontextu sebedůvěry a nezávislosti.

- Prokazují dobrou koordinaci při používání různého náčiní a vybavení. (EEC, s. 10)

P: Děti mají mnoho příležitostí ke zlepšování své jemné motoriky, a to jak *doma*, tak ve škole. Dítě se osamostatňuje, samo se obléká, obouvá a jí. Ve škole zlepšuje své dovednosti praktickou rozličnou činností a v kontaktu s druhými.

- Rozvíjím svoji prostorovou orientaci a začínám chápat pojmy bezpečnosti a nebezpečí. (EEC, s. 11)

P: *Rodiče* upozorňují své děti na nebezpečí a zajišťují bezpečnost dítěte v domácím prostředí. Úkolem učitele ve škole je dávat dětem příležitosti rozvíjet bezpečně prostorové vnímání, a to v prostorech uvnitř školy i venku. Děti jsou podporovány k pohybu se sebedůvěrou a fantazií, přičemž mají prokázat chápání pravidel bezpečnosti.

Výběr her a skupinových aktivit by měl být zajímavý a motivující, měl by pomoci dětem rozpoznat nebezpečí a poskytovat možnosti uplatnit pomoc druhému v nouzi.

V: Dítě ví, co to je „fair play“ a jedná v tomto duchu.

- Uvědomuji si důležitost osobní hygieny a péče o zdraví. (EEC, s. 11)

P: *Rodiče* podporují zdravý životní styl. Starají se o rozvoj, pravidelný řád a zdraví svých dětí. Učitel jde stejným směrem tím, že vytváří takový denní rozvrh, který odpovídá zdravému životnímu stylu.

V: Dítě pomáhá v organizaci a udržování třídy v pořádku.

Vzdělávací oblast **Já jako osoba** zahrnuje tyto cíle:

- Zjišťuji, kdo jsem, a smýšlím o sobě pozitivně. (EEC, s. 13)

P: Jak děti vyrůstají, získávají stále více sebedůvěry v prostředí *mimo rodinu*. *Rodiče* v tom mohou pomoci. Škola nabízí aktivity k uvědomění si vlastní identity každého dítěte. V rámci pravidelných činností a při hře ve třídě škola dává dítěti možnost uvědomit si a budovat vlastní identitu, pozitivní obraz o sobě a vědomí svých možností. Děti poznávají své limity a učí se je akceptovat.

Děti rozpoznávají rozdíly mezi lidmi a jsou k nim citlivé. Prostřednictvím diskuze a následné reflexe se děti učí respektovat potřeby, úhly pohledu a pocity ostatních a chápat rozdíly. *Rodiče* a učitelé pracují paralelně na rozvoji těchto postojů.

V: Dítě přijímá bez frustrace, když se mu řekne „NE“.

- Rozvíjím svou sebedůvěru, více si věřím. (EEC, s. 14)

P: Tím, že se dítě vzdaluje z *rodinného prostředí* na delší dobu, získává větší sebedůvěru. Zajímá se o aktivity ve třídě, pozoruje a zapojuje se. Učitelé nabízejí příjemné sociální prostředí, pravidelné činnosti a bezpečné a stimulující prostředí třídy.

V: Dítě se těší z toho, že je součástí skupiny.

- Kontroluji své chování a reakce. (EEC, s. 15)

P: Doma, stejně jako ve škole se děti učí v každodenních situacích kontrolovat své reakce. Učí se naslouchat ostatním a čekat, až budou na řadě. Učí se rozumět následkům svých slov a svého jednání. Učí se být vnímaví k ostatním, umět se domluvit, hledat kompromisy a respektovat sociální pravidla. Očekávané chování je posíleno pozitivní zpětnou vazbou od učitele a vlídnou a respektující atmosférou. Děti si osvojují vhodné chování příkladem od dospělých v jejich okolí.

V: Dítě si uvědomuje nevhodné chování a lituje ho.

- Jsem zvědavý, zajímám se o vše, chci se učit. (EEC, s. 16)

P: *Rodiče* se zpravidla rádi podílejí na rozvoji zájmů svých dětí a podporují jejich zvědavost. Děti jsou přirozeně motivovány k učení a učí se rády zvláště, když je učení prezentováno formou hry. Učení hrou je v dětském vývoji zásadní.

Třída je zařízena takovým způsobem, že děti jsou podporovány ke kooperativním učebním aktivitám a samostatnému učení. Je nabízeno velké množství pomůcek

a materiálů (koutky pro psaní, stoly pro experimenty, knihovna, lupy, krasohledy, počítačový koutek, ...)

Děti se učí vyrovnávat se s úspěchem i prohrou. Rozvíjejí první učební strategie.

- Rozvíjím svou fantazii a tvořivost prostřednictvím různých aktivit – hra, pohyb, umělecké aktivity, hudba, matematika, moderní technologie atd. (EEC, s. 18)

P: *Rodiče* si uvědomují, že fantazie a tvořivost jsou potřebné pro život v naší společnosti. Tyto kompetence jsou více než jednoduché schopnosti; k jejich rozvoji je potřeba čas, prostor a soustředění. Představivost a zvědavost dítěte se probouzí díky kvalitě třídního prostředí s mnoha možnostmi objevovat a sdílet myšlenky, nápady, pocity.

Vzdělávací cíle pro oblast **Já a ti druzí** jsou tyto:

- Učím se najít a přijmout své místo ve školní komunitě. (EEC, s. 20)

P: Školní komunita je jiné prostředí než to *domácí*. Je to nová zkušenost, postavení dítěte se mění. Děti se poznávají vzájemně, poznávají jména svých spolužáků. V rámci volné hry – hry v roli –, kde děti mohou symbolicky zkoumat role rodičů a ostatních, se učí uvědomovat si a chápat své *postavení v rodině* a ve školním společenství.

Děti jsou zapojeny do života třídy a mají dostatečnou sebedůvěru pro vlastní iniciativu a zapojení se do chodu třídy.

Děti znají jiné děti z okolí jejich bydliště a rády je přizvou ke hře, i když jsou z jiné třídy. Začínají chápat různé vztahy v rámci svých *rodin*. Škola toto podporuje *ve spolupráci s rodiči*. Jedná se o sbírání informací, obrázků, kreslení rodiny atd. Učitel prokazuje *citlivost* vzhledem k *rodinám* s nějakým problémem.

V: Dítě zná některá fakta o vztazích mezi členy *jeho rodiny*.

- Důvěřuji si jako členu školního společenství. (EEC, s. 21)

P: Pocit bezpečí a svého platného místa ve třídě podporuje zajištění určitého konkrétního místa pro osobní věci každého dítěte, možnost vidět své jméno zobrazené, fotky ve třídě, kresby a výsledky práce na stěnách nebo *ve vlastním portfoliu*.

- Začínám chápat plynutí času. (EEC, s. 22)

P: Učitelé mají mnoho možností, jak představit pravidelnost průběhu času (např. slavení narozenin, pravidelné denní aktivity, sledování změn v souvislosti s věkem atd.)

Děti rády vyprávějí příběhy – *doma* i ve škole. Rozumějí sledu událostí v příbězích, *s podporou rodičů* se učí chápat také minulost své *vlastní rodiny*. Zkušenosti a dovednosti z raného dětství – vyprávění, prohlížení a čtení knížek – budování „literární kultury“ jsou nezbytné pro strukturování této kompetence.

Učí se dokončovat činnosti v daném čase; je to důležité například při skupinové práci či při sportovních aktivitách.

- Rozvívám své občanství, své porozumění způsobům správného chování a uznávaným hodnotám a pravidlům. (EEC, s. 23)

P: Děti rozvíjejí své chápání dodržování pravidel a „fair play“. Učitelé v této oblasti spolupracují úzce *s rodiči*. Ve škole platí jiná pravidla než ta, na která jsou zvyklé z *domova* – pravidla přizpůsobená jejich vývojovému stupni a sociálnímu kontextu třídy.

Demokracie je základní princip ve všech vztazích. Při skupinové práci děti respektují pravidla a omezení. Učí se riskovat, uspět, přijímat prohru, dělat chyby a měnit názor. Rozpoznávají obtíže a problémy a řeší je.

Děti naslouchají druhým, sdílejí své nápady a názory, umějí požádat o pomoc, samy pomoc nabízejí. Učí se, jak řešit konflikty a pracovat harmonicky.

Děti přebírají zodpovědnost v malých skupinách ve třídě i v rámci školy. Dospělí jim dávají najevo svou důvěru. *Rodiče* podporují školu v jejím úsilí a posilují tyto oblasti také *doma*.

V: Dítě chápe důležitost respektování druhých a jejich názorů, akceptuje demokratická rozhodnutí. Umí vysvětlit své chování a je si vědomo jeho následků. Rozlišuje správné a nesprávné chování.

- Učím se respektovat a sdílet s ostatními své vlastní kulturní dědictví; seznamuji se také s odlišnou kulturou a respektuji ji. (EEC, s. 24)

P: Škola je místo setkávání rozličných kultur (zvláště Evropská škola). Děti si budují pozitivní obraz o své kultuře a pocit sounáležitosti s ní. Současně objevují a rozvíjejí tolerantní uvědomění a přístup k různým kulturám. Různé kulturní aspekty mohou být

představeny skrze výtvarné umění, hudbu, literaturu, atd. Společné aktivity napříč jazykovými sekcemi umožňují objevovat kulturní témata prostřednictvím dalších činností – festivaly, slavnosti, svátky atd.

Osobní identita je pro děti velmi důležitá, zvláště v Evropských školách. *Rodiče* hrají důležitou roli například možností zapojit se do života školy představením některých aspektů jejich kultury, jejich řeči a jejich tradic.

V oblasti **Já a svět** se zaměřujeme na tyto vzdělávací cíle:

- Zlepšuji své schopnosti komunikovat, získávám sebedůvěru v komunikaci.
(EEC, s. 25)

P: Naslouchání a porozumění:

Vývoj řeči je složitý proces (a obzvláště v Evropských školách). Děti se rodí do gramotného společenství, kde mluvení, naslouchání a gestikulace tvoří strukturu jazyka. *Rodiče* a také škola, hrají klíčovou roli při osvojování jazyka.⁴¹

Učitel se opírá o zkušenosti a prožitky z *rodiny* pro rozšíření slovní zásoby a rozvoj paměti. Děti rozvíjejí strategie k porozumění řeči prostřednictvím volných či řízených činností, her v roli apod., a to v malých či větších skupinách.

Pokud učitel používá nová média, podporuje diskuze, kde je stimulováno a podporováno kritické myšlení vzhledem ke kvalitě programů.

Řeč (EEC, s. 27):

P: Jedním z cílů předškolního vzdělávání je dát dětem co nejlepší komunikační a jazykové dovednosti pro život, ale také zajistit, že budou mít tyto schopnosti dobře rozvinuté již při vstupu do primary. To znamená, že prostředí školky musí zajistit všem dětem účastnit se aktivně diskuzí, vyjadřovat se, mít možnost se zlepšovat. Učitel musí zajistit zapojení každého z dětí.

⁴¹ Součástí Early Education Curriculum je také podrobně rozpracovaný dokument osnov mateřského jazyka každé země. Dokument Učební osnovy předmětu český jazyk a literatura pro mateřskou školu a primární cyklus Evropských škol je dostupný na:
http://www.eursec.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1818/2009-D-441-cs-3.pdf.

Pro podporu rozvoje komunikačních schopností je důležité kladení otázek a možnost odpovídat na otevřené otázky. Učitelé mají k tomu vytvářet vhodné příležitosti.

Čtení a psaní (EEC, s. 28):

Děti na konci předškolního vzdělávání mají základní výbavu k budoucí výuce čtení a psaní. Jsou seznámeny s myšlenkou abecedy a písmen a zajímají se o čtení a psaní. Aktivita v této oblasti v předškolním vzdělávání nejsou tak formální (záměrné) jako v primary, ale vycházejí z potěšení a zábavy, které dětem poskytují především povědomí o čtení a psaní.

Role učitele je podporovat zájem a zvědavost dětí vzhledem k textům a písmenům, ukazovat, jak písmena a hlásky (zvuky) spolu souvisejí. Zde se užívají různé rýmováčky, hry s jazykem, písničky, ...

Děti objevují, že existuje souvislost mezi mluvenou a psanou řečí. Učitelé občas píšou to, co říkají, a mluví o textu s dětmi. Zaznamenávají instrukce, např. při skupinových činnostech, co se bude dělat a jak. Pro podporu zájmu o čtení a psaní je také vhodné reálné umístění různých textů ve třídě – na zdech, na plakátech, v knížkách, ...

- Zajímám se stále více o svět, chci ho poznávat. (EEC, s. 30)

P: Všechny oblasti učení jsou propojeny a děti se učí nejlépe přes aktivní, na hře založené zkušenosti v pečlivě připraveném prostředí, stimulujícím chuť zkoumat, přemýšlet a poznávat nové věci. Užitečné jsou také návštěvy a objevování různých jiných prostředí. Přes pozorování a používání všech smyslů děti získávají informace o okolním světě.

Děti porovnávají své myšlenky, své odpovědi, ptají se a ověřují různými způsoby svá zjištění. Experimentují. Vytvářejí si své *první portfolio* ze svých poznatků.

Na konci předškolního vzdělávání je znalost dětí o světě širší. Dítě dokáže aplikovat své znalosti v nových situacích.

- Zkoumám, objevuji, učím se hledat nová řešení problémů. (EEC, s. 32)

P: Děti mají přirozenou, silnou zvědavost, co se týče domácího i vnějšího prostředí. Často se ptají „jak“ a „proč“.

Doma i ve škole se děti učí zkušeností či hrou, což je staví často před řešení problémů. Jeden z cílů školy je pomoci dětem uvědomovat si problémy, jejichž řešení není zřejmé. Učitel pomáhá dítěti definovat problém a hledá prostředky, jak mu pomoci ho vyřešit. Ve škole mají děti možnost slyšet otázky, vidět různá řešení, vysvětlení, podílejí se na skupinové práci, přemýšlení a dávání návrhů. Taktické a strategické hry jsou vhodné nejen pro rozvoj strategického myšlení, ale také v souvislosti s matematikou. Matematika, vědy a technologie vyžadují přesnost, strukturu a metodologii. Proto učitelé podporují děti v přesnosti. Ukazují jim také, jak organizovat svou práci.

„Partneři ve vzdělávání

Učitelé v předškolním vzdělávání čelí mnoha výzvě a obtížným úkolům v práci s malými dětmi. To vyžaduje mnohé profesní znalosti, zkušenosti a kompetence a stejně důležité jsou osobní kvality každého z nich.

V Evropských školách působí velké množství profesionálů z mnoha evropských zemí, což vytváří jedinečné, bohaté prostředí. Učitelé by toho měli využívat a čerpat nápady a myšlenky od svých kolegů napříč jazykovými sekcemi. Děti v Evropských školách získávají proevropské cítění – váží si kultury své země stejně jako kultury evropské; jejich specifický multijazykový rozvoj je uznáván a podporován, úkolem učitelů je přizpůsobovat se různým kontextům, aby byli dětem nápomocni v jejich dalším rozvoji. (EEC, s. 35)

Učitelé pracují s dětmi aktivně, poutavě a s nadšením. Dobře rozumějí kurikulu, což je směřuje v jejich práci. Mají dobré znalosti z oblasti vývoje dítěte a způsobů učení malých dětí. Učitelé vidí vzdělávání očima dětí a jsou velmi pozorní k jejich individuálním potřebám. Jako dobrý tým spolu s asistenty vytvářejí pracovní plány a usilují o příjemné, podnětné a radostné prostředí. V předškolním vzdělávání učitelé

podporují a povzbuzují aktivní přístup dětí, přičemž chyby a obtíže slouží jako příležitosti k dalšímu učení.

Učitelé dávají vlastní příklad správným používáním mateřského jazyka, svými hodnotami a svým jednáním. Podporují všechny způsoby hry; oceňují děti, povzbuzují je, kladou otázky a verbálně s nimi komunikují. Využívají svých kompetencí k pozitivní a citlivé práci s dětmi s jiným mateřským jazykem. Současně též dbají na zdraví a bezpečnost dětí ve škole.

Učitelé budují a udržují dobré vzájemné vztahy s rodiči. Sledují vývoj dětí a vedou o něm záznamy. *Navazují kontakt s primary* takovým efektivním způsobem, aby byl zajištěn bezproblémový přechod dětí na tento stupeň. (EEC, s. 35)

Asistenti

Asistenti hrají důležitou roli v podpoře dětí a v práci učitele. Pomáhají vytvářet plynulost a stabilitu ve třídě. Kvalita vzdělávacího prostředí přímo souvisí s profesionálním vztahem mezi učitelem a asistentem. Asistentovy kvality – nadání, zájmy a nadšení – obohacují výuku ve třídě. Asistent musí mít dobré komunikační schopnosti, měl by být flexibilní, trpělivý, iniciativní a diskrétní.

Spolupráce s rodiči

Pokud se *rodiče* podílejí na školní výchově a vzdělávání svých dětí a spolupracují jako partneři aktivně se školou, dětem se lépe daří, mají lepší výsledky, zdraví a vztahy s ostatními.

Jsou to *rodiče, opatrovníci a rodiny*, kdo má největší vliv na své děti. Pokud se *rodiče aktivně zajímají* o vzdělávání svých dětí, má to pozitivní vliv na výkony dětí a jejich chování – sebedůvěru.⁴²

Rodiče jsou první a nejtrvalejší vychovatelé svých dětí. Učitelé jsou profesionálové a jsou otevření k *zapojení rodičů* do své práce. Učitelé by měli⁴³ pravidelně s rodiči sdílet informace a dávat zpětnou vazbu týkající se vzdělávání dítěte ve škole.

Aktivní *účast rodičů* v životě školy přispívá k vytvoření učebního prostředí, kde se děti cítí pozitivně a dobře se zapojují mezi své vrstevníky i zaměstnance školy.

Rodiny jsou rozdílné a přinášejí různé styly výchovy a hodnoty, které mohou být odlišné od stylů pedagogů. Je důležité vytvořit vztah důvěry a *respektu mezi rodinami a školou*.

Vzdělávací prostředí

Kvalita vzdělávacího prostředí má významný vliv na učení. Úspěch dětí je hluboce ovlivněn jeho kvalitou. Školy vytvářejí co nejlepší podmínky, vyhovující po fyzické, psychické a sociální stránce a takové, které podporují vyučování a učení. Vhodné výukové prostředí je interaktivní, stimulující a bezpečné, reflektuje rozdílnost a různé potřeby dětí. Je proměnlivé, mění se v souladu s učebními tématy a vzhledem k vývoji dětí.

Učitelé organizují prostředí vzhledem k vzdělávacím cílům a zajišťují přiměřený dozor nad třídou. Může jim pomoci asistent či jiná osoba. Přítomnost dalšího pedagoga může být nezbytnou, pokud jsou zde děti, které potřebují speciální dozor. Dobré vzájemné vztahy mezi dětmi navzájem a mezi dětmi a dospělými jsou základem úspěchu.

Prostředí ve třídě musí být čisté, zdravé, funkční, estetické, bezpečné, umožňující výběr vzdělávacích činností. Odpovídá dětské zvědavosti a podporuje jejich samostatné učení.

⁴² V anglické verzi je použito slovo „*behaviour*“ – tedy chování, ve francouzské verzi „*confiance*“ – tedy „důvěra“, avšak z kontextu předpokládám, že je zde pravděpodobně myšlena „sebedůvěra“ či „sebevědomí“ – „*confiance en soi*“.

⁴³ Ve francouzské verzi dokonce „*ils doivent...*“ – tedy „musí“.

Uspadňuje zkoumání, napomáhá strukturovat poznatky a podporuje paměť. Organizace prostoru nabízí přesná místa s různými funkcemi, kde jsou dětem k dispozici příslušné pomůcky a vybavení.

Učební prostředí zahrnuje také veškeré školní prostory mimo třídu. Všude tam organizace, vybavení a materiály musí být přizpůsobeny potřebám dětí. Další přidružené prostory by měly být využívány pro sdílené činnosti a setkávání s ostatními.

Škola je také místem pro setkávání širšího okruhu lidí. Proto podporuje *zapojení rodičů* či zve další osoby, aby představily své speciální dovednosti, znalosti, podporuje média a informační technologie a zapojení do aktivit mimo školu. (EEC, s. 37)

Průběžná kontrola a hodnocení

Je nezbytné, aby všichni ti, kdo se zabývají vzděláváním dětí v předškolním věku, měli dostatečné znalosti o rozvoji schopností, kompetencí a postojů dětí v tomto věku, jakož i o tom, jak dosáhnout vzdělávacích cílů. Příslušné informace a soudy týkající se vývoje dětí slouží pro budoucí plánování. Pozorování, monitorování a *hodnocení* poskytují zpětnou vazbu, která pomáhá dětem, *rodičům* a učitelům pochopit, jak se děti vyvíjejí, čeho již dosáhly a jaké budou další kroky.

Používané termíny mohou být různě užívány a skrývat různý smysl v rozdílných jazycích, v tomto kurikulu jsou definovány takto:

Pozorování

Pozorování je každodenní součástí práce pedagogů a asistentů pracujících s dětmi. Sledují a poslouchají/naslouchají děti/dětem ve všech oblastech kurikula, ve třídě či při pobytu venku, a *sdílejí své postřehy s rodiči*. Je mnoho způsobů, jak zaznamenávat pozorování, například: dělání poznámek, fotografie, videa, audiozáznamy, *portfolia*.

Průběžná kontrola (průběžné hodnocení)

Průběžná kontrola je cesta, shromažďování jednotlivých poznatků a pozorování v průběhu času. Ukazuje kontinuitu v učení, postupný vývoj, získávání dovedností a kompetencí. Cílem není srovnávání dětí mezi sebou navzájem, ale sledování individuálního vývoje každého z nich.

Průběžná kontrola je: pravidelná a transparentní, jasně zaměřená, individuální, konstruktivní, doplněná⁴⁴ *sebehodnocením dítěte*.

Učitelé a žáci *podporováni rodiči* průběžně sledují pokroky ve znalostech, dovednostech a kompetencích ve čtyřech oblastech kurikula vzhledem k výchovným cílům kurikula a očekávaným výstupům. (EEC, s. 38)

Evaluace (hodnocení, celkové hodnocení)

Hodnocení odráží výsledky vzdělávání dětí a úspěch vyučování a učení. V rámci třídy budou pedagogové postupovat ve výuce vzhledem k individuálním možnostem a potřebám dětí. Hodnocení upozorní na případné obtíže v rané fázi, a tak mohou být rychle odstraněny za spolupráce učitelů, rodičů a dalších odborníků. Děti jsou aktivními účastníky procesu svého hodnocení.

Školy provádějí autoevaluaci své práce v předškolním vzdělávání a získané informace použijí pro další projekty, budoucí práci, stanovení priorit, plánování. (EEC, s. 39)

K provádění vlastního hodnocení a průběžné kontroly školy mají postupovat následovně:

1. Zaznamenat vstupní vývojový profil žáka⁴⁵

⁴⁴ Anglická verze zní „Assessment is supplemented with the child’s own self-assessment“, tedy „Průběžná kontrola je doplněna vlastním sebehodnocením dítěte“; francouzská verze však uvádí „Le suivi est complémentaire à l’auto-évaluation de l’enfant“ – tedy „Průběžná kontrola je doplňující k vlastnímu sebehodnocení dítěte“. Tato zdánlivě drobná odchylka v překladu mění zásadně smysl, protože je značný rozdíl, uvažujeme-li sebehodnocení dítěte jako základ hodnocení, či jako doplňující element. Bez znalostí souvislostí by mohl ne zcela přesný překlad vést k rozdílnému chápání. Pro svou práci vycházím z originální anglické verze, jejíž smysl je zřejmý.

Tento vstupní profil *vytvoří rodiče společně se svým dítětem*, když přichází do Evropské školy. Poskytuje učiteli informace k předpokládanému dalšímu průběhu procesu učení dítěte. Slouží jako vodítko pro první seznámení a počáteční sledování dětí.

2. Vytvářet portfolio⁴⁶

Portfolio je sbírkou vybraných prací dětí, doplněnou záznamy o průběžném *sebehodnocení* a hodnocení učitele během určitého období. Slouží k tomu, aby bylo možné prokázat a vyhodnotit dosažené pokroky a úspěchy v učení. Používá se během *schůzek s rodiči* ke zhodnocení vývoje dětí vzhledem k vzdělávacím cílům. (EEC, s. 39)

3. Záznam pozorování vývoje dítěte

Tento záznam odráží pokroky, kterých dítě dosáhlo. *Rodiče jsou s ním seznámeni* dvakrát ročně v rámci individuálních schůzek s učitelem. Jako podklad pro toto setkání učiteli slouží portfolio a pozorovací arch.

⁴⁵ Součástí kurikula jsou také přílohy, ve kterých najdeme formuláře pro vstupní profil, formulář záznamu vývoje dítěte, pozorovací arch. Tyto dokumenty jsou dostupné na: http://www.eursec.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1688/Annexes%20to%202011-01-D-15-en-3.pdf.

⁴⁶ Informace a instrukce, jak vytvářet portfolio – dokument „Portfolio Early Education Curriculum“, dostupné na: http://www.eursec.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1691/2011-01-D-14-en-3.pdf. Holistické pojetí předškolního vzdělávání v EŠ vyžaduje metodu průběžného hodnocení, které přiměřeně reflektuje pokroky dítěte. Používání portfolio má mnoho pozitiv, je to individuální nástroj, který ukazuje úspěchy dítěte a dává mu možnost připravit, představit a diskutovat o něm s učiteli, *rodiči, rodinnými příslušníky*, spolužáky či kamarády. *Portfolio* obvykle sestává ze tří částí: 1. biografická část, 2. sbírka dětských prací vypovídající o dosahování kompetencí a pokrocích v učení, 3. sebehodnotící „pas“ dítěte, ve kterém jednoduchým způsobem značí své výsledky a pokroky.

Dítě samo si vybírá práce, které chce zařadit do portfolio. Je to základní prvek rozvoje jeho schopnosti sebehodnocení. Přirozené, taktní, ale systematické vedení učitele je ale v této fázi nutné.

Nejedná se pouze o vkládání a výběr prací do portfolio, ale dítě se pod vedením učitele pravidelně učí porovnávat, charakterizovat a hodnotit veškeré výsledky svého učení.

Vytváření portfolio je proces. Forma portfolio by měla zůstat po určitou dobu stabilní, ale lze ji také po určité době pozměnit. Dítě by měla těšit možnost prezentovat své portfolio veřejně.

Portfolio by mělo být strukturováno do čtyř hlavních vzdělávacích oblastí (Já a moje tělo, Já jako osoba, Já a ti druzí, Já a svět). Biografie je součástí oblasti Já jako osoba.

Rodiče a učitelé jsou při tvorbě portfolio rádci dítěte tak, aby se dítě postupně naučilo rozumně vybírat to, co do portfolio zařadí.

Portfolio může být ve formě desek, krabice, elektronického záznamníku či různých kombinací. Může zahrnovat video či audio záznamy, pracovní listy, obrázky, kresby, poznámky, tabulky, fotografie atd. Toto všechno má zaznamenávat postupující schopnosti dítěte. Dospělí mohou doplňovat písemná vysvětlení na materiály.

Portfolio napomáhá učiteli, dítěti i *rodičům* průběžně sledovat a celkově hodnotit dítě. Tento pozitivní přístup zdůrazňuje smysluplnost snažení dítěte při učení a umožňuje rozvoj jeho schopnosti sebehodnocení.

4. Schůzky s rodiči

Účinný způsob, jak sdílet informace o vývoji dítěte, je prostřednictvím *setkávání se s rodiči*. Učitelé a rodiče se scházejí dvakrát ročně, pokud možno v přítomnosti dítěte. Tato setkání jsou pečlivě připravena a jejich základem je diskuze nad výše uvedenými dokumenty, tedy *portfoliem* a pozorovacím archem.

Z perspektivy holistického přístupu *přechod na ZŠ* zahrnuje určitý čas před a po vstupu do primary. *Přechod* je připravován ve spolupráci mezi učiteli mateřské školy a primary. Mohou být organizovány formální či neformální setkání, návštěvy, společné aktivity.

Speciální podpora

Respekt k rozmanitosti dětí a podpora genderové rovnosti jsou klíčové prvky Early Education Curriculum. To znamená nezbytnost zajistit podporu dětem, jejichž vývoj, růst a učení jsou nějak narušeny – nemocí, zdravotním postižením, omezenou funkční kapacitou, psychickými problémy či výjimečným talentem.

Mateřská škola hraje zásadní roli pro včasné rozpoznání obtíží v učení. V této souvislosti je důležité *spolupracovat úzce s rodiči*, určit silné a slabé stránky dítěte, plánovat opatření a potřebné kroky.

Stupně podpory:

- diferencované vzdělávací aktivity v rámci třídy
- vyučování a učení v malých skupinkách současně ve třídě
- výuka mimo třídu v malých skupinkách či samostatně

Vzdělávání v raném dětství podporuje pozitivní fyzický, psychický, sociální, kognitivní a emoční vývoj. Optimalizací podmínek k učení mohou být potenciální obtíže minimalizovány.

V případě, že obvyklé formy podpory nedostačují, dítě je zařazeno do tzv. „Learning support“ systému a je mu vytvořen individuální učební plán.

V případě potřeby je dítě zařazeno do speciálního vzdělávacího programu, tzv. SEN,⁴⁷ přizpůsobeného jeho vzdělávacím potřebám.

Vícejazyčné prostředí klade speciální nároky na jazykový vývoj dětí. Děti bez vlastní jazykové sekce mohou trpět komunikačními problémy. Snadná komunikace je zásadní pro všechny aspekty lidských interakcí. Komunikační obtíže mohou mít negativní dopad na sebevědomí dítěte. Včasná identifikace a vhodné prostředky k překonání komunikačních problémů jsou proto nezbytné.“

3.3 Ilustrace z praxe – Early Education Curriculum

K tomu, abych mohla doplnit formální rovinu Early Education Curriculum ukázkami z jeho realizace v praxi Evropských škol, jsem na jaře tohoto roku navštívila Evropskou školu Luxembourg II a zde uskutečnila několik rozhovorů s pedagogy. Tématem rozhovorů byla praktická realizace tří sledovaných okruhů kurikula, a to spolupráce s rodiči, přechodu mezi MŠ a ZŠ a hodnocení. Hovořila jsem s učiteli z Belgie, Řecka, Itálie a České republiky. Záznam videí a fotografie jsou uvedeny v Příloze č. 1a, přepisy rozhovorů jsou v Příloze č. 1b.

Pro bohatší ilustraci z praktické realizace sledovaných oblastí kurikula jsem ještě formou dotazníku v angličtině a francouzštině oslovila předškolní pedagogy napříč jazykovými sekcemi v EŠ Luxembourg II a Bruxelles III.

⁴⁷ Dokumenty vztahující se k této oblasti dostupné na:
http://www.eursec.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1820/2009-D-619-fr-3.pdf či
http://www.eursec.eu/fichiers/contenu_fichiers1/226/2009-D-619-cs-3.pdf; začlenění žáků se specifickými potřebami do Evropských škol.

Přestože dotazníky byly zadány již v květnu a opakovaně jsem připomínala jejich vyplnění, dosud se mi vrátila pouze jediná odpověď (Příloha č. 1c, vzory dotazníků v Příloze č. 1d). Tento fakt potvrzuje moji osobní zkušenost veliké zatíženosti učitelů a náročnosti pedagogické práce v Evropských školách.

Materiál, který se mi podařilo shromáždit, může dobře posloužit jako malá ilustrace názorů z praxe Evropských škol. Shrnutí názorů předkládám:

Spolupráce s rodiči v Evropské škole

Oslovení učitelé považují dobrý vztah s rodiči za velmi důležitý. Nejsou však příliš nakloněni tomu, aby rodiče vstupovali do jejich příprav. Učitelé berou na vědomí stanovený požadavek individuální schůzky s rodiči dvakrát do roka, nejsou však jednotní v tom, zda je vhodná přítomnost dítěte v rámci této schůzky. Pravidelné čtení dětem ve třídě ze strany rodičů je jednou z oblíbených aktivit. Rodiče také přicházejí do školy a s dětmi například vaří či jindy prezentují své povolání. Rodiče se spolupodílejí na organizaci různých společných aktivit – jejich frekvence však záleží na konkrétním učiteli. Úroveň a intenzita spolupráce s rodiči celkově záleží především na konkrétním učiteli.

Škola je vůči rodičům spíše otevřená, avšak zlepšení je možné vždy. Objevil se také ten názor, že Evropské školy jsou rodičům otevřenější, než je tomu v národních systémech.

Přechod mezi MŠ a ZŠ

Přechod funguje dobře, i když zlepšení je někde možné; výhodou je vždy, pokud jsou oba stupně ve stejném areálu. Setkávání mezi nursery a primary se uskutečňuje hlavně v poslední části školního roku. Probíhají vzájemné návštěvy mezi třídami, budoucí učitel navštíví nursery. Někde chodí děti z první třídy čist dětem do nursery.

Jiný názor naopak uvádí, že spolupráce probíhá, návštěvy se uskutečňují, ale nestačí pouze návštěvy, měly by více probíhat společné aktivity dětí. Někde probíhají také velké společné akce nursery a primary organizované školou – dvakrát do roka.

Hodnocení, sebehodnocení, portfolia

V oblasti vedení k sebehodnocení se prokázaly rozdíly mezi učiteli. Někteří oslovení vedou děti k sebehodnocení, považují to za vhodnou metodu, zmíněna byla souvislost s portfolii a neopadající důležitost současného hodnocení učitele. Jiní zatím nevedou děti tímto směrem, pokládají si otázku, jakým způsobem toto dělat. Zmíněn byl problém nadhodnocování, nedostatečné kritičnosti dětí v tomto věku či potřebná zralost dítěte, aby bylo schopno sebehodnocení.

Práce s portfolii je pro některé učitele novinkou související se zavedením nového kurikula; někomu pomohlo školení, kde se učili s portfoliem pracovat. Pro jiné to nové není, s portfolii jsou zvyklí pracovat. Obtíží při vytváření portfolií může být velký počet dětí ve třídě. Obtížné může být vést dítě k samostatnému výběru toho, co do portfolia zařadí, či volba vhodného formátu portfolia. Portfolio může dobře sloužit jako podklad k písemnému hodnocení, které se předává vyučujícímu při přechodu na primary.

Paní učitelka Tereza L. z české sekce představila detailně, jak ona konkrétně pracuje s portfoliem. Ačkoli oficiální pokyn zní členit portfolia do čtyř hlavních vzdělávacích oblastí, Tereza řadí práce v portfoliu chronologicky. Argumentuje tím, že takto je možné se v portfoliu lépe orientovat, což je výhodou především pro děti. Pro rozlišení čtyř vzdělávacích oblastí navrhuje navíc barevné samolepky.

Součástí chronologicky řazených tematických celků je vždy shrnutí hlavních bodů, co by si děti měly z tématu odnést.

Portfolia považuje Tereza za důležitou součást hodnocení a poukazuje na provázanost vytváření portfolií s vlastním sebehodnocením dětí. Děti vede k tomu, aby si práce do portfolia vybíraly samy, ale je jim při tom oporou.

Důležitou součástí je pak prezentace portfolia rodičům, kdy v rámci schůzky učitel-dítě-rodič děti samy prezentují svoje portfolio a ukazují to, čeho již samy dosáhly.

Celá prezentace práce s portfoliem je zachycena na videu v Příloze č. 1a.

Tyto získané názory dokládají, že je rozdíl mezi jednoznačným formálním požadavkem kurikula a následnou možnou realizací, ve které hraje roli mnoho různých faktorů. Vzhledem k rozličným kulturním zvyklostem různých pedagogů v Evropských školách budou mít zřejmě také různé potřeby a obtíže při realizování teoretických požadavků kurikula.

4 Kurikulum předškolní výchovy v ČR

V této kapitole představím český RVP PV. Zaměřím se na jeho hlavní principy, cíle a metody a budu se zabývat oblastmi spolupráce s rodiči, přechodu mezi MŠ a ZŠ a hodnocení, které v textu zdůrazňuji kurzivou.

4.1 RVP PV⁴⁸ – analýza dokumentu zaměřená především na oblasti spolupráce s rodiči, přechodu mezi MŠ a ZŠ a hodnocení

Úkoly předškolního vzdělávání

Současná vzdělávací politika v ČR vychází z přesvědčení, že člověk se sebevzdělává po celý život a právě prvopočátky celoživotního vzdělávání má zajistit MŠ, která je tedy jeho plnohodnotnou součástí.

„Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je *doplňovat rodinnou výchovu* a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.“ (s. 5)

Důraz je kladen na rozvoj a podporu individuálních možností a individuálního rozvoje každého z dětí s tím, že jsme si vědomi toho, jak velký význam hraje v životě to, co dítě prožije ve svém raném dětství.

⁴⁸ Jedná se o Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání, v dalším textu užívám zkrácený název RVP, protože ze souvislostí je zřejmé, že se stále jedná o předškolní vzdělávání. V celé této kapitole pracuji pouze s RVP PV. Používám pouze přímé a nepřímé citace tohoto dokumentu. Přímé citace vyznačuji vždy uvozovkami a uvádím číslo stránky, odkud jsem citovala. Pro lepší přehlednost a snadnou možnost dohledání v originálním dokumentu uvádím většinou číslo stránky, i když necituji přímo.

Většina toho, co dítě prožije v prvních letech života a co z podnětů okolního prostředí přijme, je trvalá a rané zkušenosti, které dítě získá *v rodinném* i mimorodinném prostředí, se v životě – třeba i později – jistě zhodnotí a uplatní. (s. 5)

V zájmu zajištění propojenosti a plynulé návaznosti předškolního a základního vzdělávání a z důvodu maximálního využití a uplatnění výsledků dosažených v rámci předškolního vzdělávání RVP PV (dále pouze RVP) apeluje na ZŠ, aby brala v počátcích své práce dostatečně na zřetel přirozené rozdíly ve vzdělávacích možnostech a výkonech přicházejících dětí, a toto náležitě promítala do svých metod a forem práce. (s. 6)

Metody a formy práce v MŠ

Předškolní vzdělávání by mělo nabízet vhodné vzdělávací prostředí, pro dítě vstřícné, podnětné, zajímavé a obsahově bohaté. Dítě se zde má cítit jistě, bezpečně, radostně a spokojeně, může se zde projevovat, bavit a zaměstnávat přirozeným dětským způsobem.

Vhodné jsou metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi, které vycházejí z přímých zážitků dítěte, podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost z učení, zájem poznávat nové věci, získávat další zkušenosti a dovednosti. (s. 6)

Důležité je také situační učení, které nabízí praktický prožitek určitých životních situací v bezpečném prostředí školky.

V mateřské škole dochází ve velké míře k procesu spontánního sociálního učení, založeném na principu přirozené nápodoby, proto jsou důležité přítomné vhodné vzory chování a postojů. (s. 7)

Aktivita spontánní i řízené by měly být vzájemně provázané a vyvážené. Dítěti je v přiměřené míře nabízena didakticky zacílená činnost, přímo či nepřímo motivovaná. Takováto činnost může probíhat v menší skupině či individuálně.

Didaktický styl je založen na principu vzdělávací nabídky, na individuální volbě a aktivní účasti dítěte.

Hlavním úkolem pedagoga je iniciovat vhodné činnosti, připravovat prostředí a nabízet dítěti příležitosti, jak poznávat, přemýšlet, chápat a porozumět sobě i všemu kolem sebe stále účinnějším způsobem. (s. 7)

V předškolním vzdělávání je vhodné uplatňovat integrovaný přístup⁴⁹ – tedy takový, který nerozlišuje vzdělávací oblasti či složky, ale který nabízí vzdělávací obsah v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích. Jedná se tedy o smysluplné propojování aktivit, které vycházejí ze života a zkušeností dítěte, dávají smysl, jsou zajímavé a užitečné, nabízejí hlubší prožitek. Dítě tedy získá zkušenost komplexnější, použitelnou v praxi. Dítě tak nabývá skutečných činnostních výstupů – kompetencí. (s. 7)

Metody a formy klasických specifických didaktik jednotlivých oborů výchovně vzdělávacích činností nejsou však zavrhovány, a pokud odpovídají psychologickým a didaktickým zvláštnostem předškolního věku, jsou dokonce podporovány. (s. 7)

Cíle předškolního vzdělávání

Jedná se především o tyto cílové kategorie: rámcové cíle, dílčí cíle (tedy výchovné záměry) a klíčové kompetence a dílčí výstupy. Vědomé a systematické sledování a naplňování stanovených záměrů v praxi by mělo vést k dosahování výstupů. (s. 7)

⁴⁹ Podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) integrovaná výuka bere v potaz mezipředmětové vztahy a vazby, propojuje teorii s praxí.

Rámcové cíle předškolního vzdělávání zahrnují: rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání, osvojování základů hodnot naší společnosti, získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Vzdělávání má tedy současně zasahovat do oblasti poznatků, hodnot a postojů.

Tyto cíle jsou svým způsobem univerzální, přirozené a všudypřítomné. Pedagog svým jednáním a chováním při nejrůznějších činnostech, situacích a za různých okolností působí a ovlivňuje dítě právě ve všech těchto třech cílových oblastech. (s. 9)

Klíčové kompetence

Klíčové kompetence jsou v RVP vymezeny takto:

„Soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích; jako cílová kategorie jsou kompetence podstatným východiskem pro stanovení vzdělávacího obsahu i podmínek vzdělávání v pedagogických dokumentech.“ (s. 43)

„Soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.“ (s. 9)

Jejich osvojování je proces dlouhodobý a složitý, probíhající celý život (celoživotní učení), začíná však už v předškolním vzdělávání, kde mají být klíčovými kompetencím položeny elementární základy.

Pro předškolní vzdělávání jsou za klíčové považovány kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, dále kompetence činnostní a občanské.

Soubor klíčových kompetencí dává pedagogům představu správného směřování a usilování. Slouží také k vymezení odpovídajícího vzdělávacího obsahu jako prostředku vzdělávacího úsilí k naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů.

Vzdělávací obsah RVP

Vzdělávací obsah tvoří kompaktní, vnitřně propojený celek a je stanoven pro celou věkovou skupinu od 3 do 6 (7) let společně.

Ačkoli je členěn do několika vzdělávacích oblastí, „je zachováno integrované pojetí respektující přirozenou celistvost osobnosti dítěte i jeho postupné začleňování se do životního a sociálního prostředí.“ (s. 12)

Vzdělávací oblasti jsou vymezeny na základě základních interakcí, které dítě prožívá: k sobě samému, k druhým lidem, k okolnímu světu. Do těchto jednotlivých vztahů dítě vstupuje, žije v nich, rozvíjí se, vyrůstá, učí se a vzdělává.

Tyto oblasti se však vzájemně prolínají, prostupují, ovlivňují a podmiňují, a ukazují tak na neustálou přítomnost všech složek. Z toho vyplývá nutnost jejich přirozeného propojování v praxi.

RVP uvádí: „... čím úplnější a dokonalejší bude propojení všech oblastí vzdělávání a zároveň i podmínek, za kterých probíhá, tím bude vzdělávání přirozenější, účinnější a hodnotnější.“ (s. 13)

Vzdělávací oblasti

Vzdělávací obsah je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně kulturní a environmentální. Jsou nazvány takto:

1. Dítě a jeho tělo (oblast biologická)
2. Dítě a psychika (oblast psychologická)
3. Dítě a ten druhý (oblast interpersonální)

4. Dítě a společnost (oblast sociálně kulturní)

5. Dítě a svět (oblast environmentální)

Každá z těchto vzdělávacích oblastí v RVP zahrnuje kategorie dílčích cílů (záměrů), vzdělávací nabídku, očekávané výstupy.

Dílčími cíli je míněno to, „co by měl pedagog v průběhu předškolního vzdělávání sledovat, co by měl u dítěte podporovat“. (s. 13)

Vzdělávací nabídkou je míněn soubor praktických i intelektových činností, popř. příležitostí, které slouží k naplňování cílů a k dosahování výstupů. Pedagog ji ve své činnosti respektuje a tvůrčím způsobem ji konkretizuje tak, aby nabízené činnosti byly mnohostranné, maximálně pestré a svou úrovní odpovídaly konkrétním možnostem a potřebám dětí.

Očekávané výstupy jsou dílčí výstupy vzdělávání, které je „možné obecně považovat v této úrovni vzdělávání za dosažitelné“. (s. 13) Jedná se o propojení schopností, poznatků, dovedností kognitivních i praktických a dále postojů a hodnot, které dítě na sklonku předškolního vzdělávání prakticky uplatňuje. Jsou stanoveny pro dobu, kdy dítě mateřskou školu ukončuje s tím, že se očekává, že každé dítě bude těchto výstupů dosahovat v míře odpovídající jeho individuálním potřebám a možnostem. Úkolem pedagoga je sledovat proces osvojování těchto způsobilostí jak v rámci třídy, tak u jednotlivých dětí.

RVP pro každou vzdělávací oblast uvádí též rizika, která se mohou objevit a ohrožovat úspěch vzdělávacích záměrů. Upozorňuje tak pedagoga na to, čeho by se měl vyvarovat. (s. 13)

Jádrem kurikula, které v rámci jednotlivých oblastí podrobně rozpracovává vzdělávací obsah, tedy dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a rizika, se ve své práci dále nebudu hlouběji zabývat, protože to není jejím cílem.

RVP se v dalších částech věnuje detailně také problematice:

- podmínek předškolního vzdělávání (zahrnující věcné podmínky, životosprávu, psychosociální podmínky, organizaci, řízení mateřské školy, personální a pedagogické zajištění, *spoluúčast rodičů*)
- vzdělávání dětí se speciálními potřebami a dětí mimořádně nadaných
- autoevaluace mateřské školy a *hodnocení dětí*
- školního vzdělávacího programu a jeho zpracování a kritérií souladu rámcového a školního vzdělávacího programu
- povinností předškolního pedagoga

Vzhledem k rozsahu a zaměření mé práce se v další analýze budu věnovat pouze těm oblastem zahrnutým dále v RVP, které jsou především cílem mé práce a srovnávání. Jsou to oblasti *vztahu rodičů a školy, přechodu mezi mateřskou a základní školou a způsobů hodnocení*.

Spolupráce s rodiči v RVP

Tomuto tématu se RVP věnuje v následujících bodech:

V kapitole Řízení mateřské školy (s. 32) se uvádí, za jakých podmínek je řízení mateřské školy plně vyhovující. Jedna ze zmiňovaných podmínek je ta, že pedagogický sbor pracuje jako tým, zve ke *spolupráci rodiče*.

Celá kapitola (tedy podkapitola oddílu Podmínky předškolního vzdělávání, s. 33) je věnována spoluúčasti rodičů:

RVP zde říká, že spoluúčast rodičů na předškolním vzdělávání je plně vyhovující za těchto podmínek:

- „Spolupráce funguje na základě *partnerství*.“
- „Ve vztazích mezi pedagogy a rodiči panuje *oboustranná důvěra a otevřenost, vstřícnost, porozumění, respekt a ochota spolupracovat*.“
- Pedagogové sledují konkrétní potřeby jednotlivých dětí, respektive rodin, snaží se jim porozumět a vyhovět.
- Rodiče *mají možnost se podílet na dění v mateřské škole, účastnit se různých programů, dle svého zájmu zde vstupovat do činností a her svých dětí*.
- Jsou *pravidelně a dostatečně informováni* o všem, co se v mateřské škole děje.
- Projevili-li zájem, *mohou se spolupodílet na plánování programu mateřské školy, při řešení vzniklých problémů apod.*
- *Pedagogové pravidelně informují rodiče o prospívání jejich dítěte i o jeho individuálních pokrocích v rozvoji i učení. Domlouvají se s rodiči na společném postupu při jeho výchově a vzdělávání.*“ (s. 33)

Dále v této kapitole RVP zdůrazňuje, že *je třeba chránit soukromí rodiny*, nezasahovat příliš do jejího života, *zachovávat diskrétnost*, vyvarovat se přílišné horlivosti a nevyžádaných rad. MŠ má dále *pomáhat rodičům v péči o dítě, nabízet jim poradenský servis a různé osvětové aktivity*.

Malou zmínku o rodičích nacházíme v kapitole Autoevaluace mateřské školy a hodnocení dětí. Zde (na s. 38) se dočteme toto: „Je nutné, aby písemné záznamy, event. další doklady vypovídající o dítěti a pokrocích v jeho rozvoji a učení, byly považovány za důvěrné a aby byly přístupné pouze pedagogům v mateřské škole, *popř. rodičům*. Pedagogovi slouží při jeho každodenní práci, při tvorbě individuálního vzdělávacího programu, pro komunikaci s dítětem *i pro informaci rodičům a neformální spolupráci s nimi*.“

V kapitole Zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu se na s. 39 praví: „Odpovědnost za vytvoření ŠVP PV má ředitelka mateřské školy. Na jeho tvorbě by se měl spolupodílet pedagogický sbor. Se školním vzdělávacím programem by měli být

seznamování rodiče dětí, popř. by tento program (nebo některé jeho části) měl být s rodiči projednáván...”

Dále, v RVP, v kapitole o povinnostech předškolního pedagoga čteme:

„Ve vztahu k rodičům má předškolní pedagog:

- *usilovat o vytváření partnerských vztahů* mezi školou a rodiči
- *umožňovat rodičům přístup* za svým dítětem do třídy a účastnit se jeho činností
- *umožňovat rodičům podílet se na tvorbě programu školy i na jeho hodnocení*
- *vést s rodiči dítěte průběžný dialog o dítěti, jeho prospívání, rozvoji a učení*“ (s. 42)

Mezi odbornými činnostmi, které by podle RVP měl vykonávat předškolní pedagog, je také toto:

- *„evidovat názory, přání a potřeby partnerů ve vzdělávání (rodičů, spolupracovníků, základní školy, obce) a na získané podněty reagovat.“* (s. 42)

V kapitole Věcné podmínky RVP uvádí: „Děti se samy svými výtvary podílejí na úpravě a výzdobě interiéru budovy. Prostředí je upraveno tak, aby dětské práce byly dětem přístupné a *mohli je zhlédnout i jejich rodiče.*“ (s. 30)

V jádru kurikula, tedy podrobně rozpracovaném obsahu vzdělávání, jsou na některých místech zmiňováni rodiče, rodina či rodinné prostředí. Přestože se nejedná přímo o problematiku *spolupráce* s rodiči, přítomnost kontextu rodiny a rodinného prostředí v dokumentu mě zajímá. Proto považuji za důležité tyto body ve své práci také zmínit.

Ve vzdělávací oblasti **Dítě a jeho psychika** – v podkapitole Sebepojetí, city, vůle – se mezi očekávanými výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže) objevují tyto:

- *„odloučit se na určitou dobu od rodičů a blízkých, být aktivní i bez jejich opory“* (s. 20)

- „uvědomovat si příjemné a nepříjemné citové prožitky (...), rozlišovat citové projevy v důvěrném (rodinném) prostředí a cizím prostředí“ (s. 21)

Ve vzdělávací nabídce téže kapitoly jsou zmíněny jako možnost *hry na téma rodiny*.

Ve vzdělávací oblasti **Dítě a ten druhý** jsou ve vzdělávací nabídce „činnosti zaměřené na poznávání sociálního prostředí, v němž dítě žije – *rodina* (funkce rodiny, členové rodiny a vztahy mezi nimi, život v rodině, rodina ve světě zvířat) – mateřská škola (prostředí, vztahy mezi dětmi i dospělými, kamarádi).“ (s. 22)

Mezi očekávanými výstupy v této oblasti je tento:

- „dodržovat dohodnutá a pochopená pravidla vzájemného soužití a chování doma, v mateřské škole, na veřejnosti, ...“ (s. 22)

V oblasti **Dítě a společnost** je jedním z dílčích vzdělávacích cílů „rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí (spolupracovat, spolupodílet se), přináležet k tomuto společenství (ke třídě, k rodině, k ostatním dětem) a vnímat a přijímat základní hodnoty v tomto společenství uznávané“. (s. 23)

Ve vzdělávací nabídce téže kapitoly se objevují hry zaměřené na poznávání a rozlišování různých společenských rolí, a tedy také mezi jinými role *rodiče*. (s. 24)

Jedním z výstupů v této oblasti je pochopení, že ve společenství (v rodině, ve třídě apod.) má každý své místo, svoji roli a podle ní je třeba se chovat. Utvoření základní představy o pravidlech chování a společenských normách – co je v souladu s nimi a co je proti nim – a podle této představy se také chovat (*doma*, v mateřské škole i na veřejnosti), to je jiný očekávaný výstup v této oblasti. (s. 25)

Očekávanými výstupy v oblasti **Dítě a svět** jsou mimo jiné

- orientovat se bezpečně ve známém prostředí (*doma*, v budově mateřské školy, v blízkém okolí)

- zvládat běžné činnosti a jednoduché praktické situace, které se doma a v mateřské škole opakují, chovat se přiměřeně a bezpečně doma i na veřejnosti
- porozumět tomu, že změny jsou přirozené a samozřejmé, přizpůsobovat se běžně proměnlivým okolnostem doma i v mateřské škole (s. 27–28)

Přechod mezi mateřskou a základní školou v RVP

V RVP nacházíme tyto zmínky týkající se této problematiky:

Úkolem předškolního vzdělávání je umožnit každému dítěti dospět v době odchodu z mateřské školy dospět k optimální úrovni osobního rozvoje a učení (tedy k takové úrovni, která je pro něj individuálně dosažitelná). (s. 5)

„V zájmu zajištění propojenosti a plynulé návaznosti předškolního a základního vzdělávání a z důvodu maximálního využití a uplatnění výsledků dosažených v etapě předškolního vzdělávání je nutné, aby základní škola, zejména v počátcích své práce s dítětem, s těmito přirozenými rozdíly ve vzdělávacích možnostech i výkonech dětí dostatečně počítala, brala v úvahu psychologická a didaktická specifika vzdělávání dětí této věkové skupiny a promítala tyto zřetele náležitě do svých forem a metod vzdělávání.“ (kapitola Úkoly předškolního vzdělávání, s. 6)

Dále, podle RVP, kapitoly Řízení mateřské školy, pokud má být její řízení plně vyhovující, je mimo jiné třeba splnit toto:

„Mateřská škola spolupracuje se zřizovatelem a dalšími orgány státní správy a samosprávy, s nejbližší základní školou, ...“ (s. 32)

Hodnocení v rámci RVP

Vzhledem k tomu, že jednotlivé mateřské školy mají značnou volnost při tvorbě vlastních školních vzdělávacích programů, to, jak naplňují požadavky RVP, je třeba vyjádřit v rámci autoevaluace, která se tak stává „nezbytnou a samozřejmou součástí práce každé mateřské školy“. (s. 37)

Jde o systematický proces průběžného vyhodnocování vzdělávacích činností, situací i podmínek vzdělávání, který probíhá v několika na sebe navazujících a stále se opakujících fázích. Mohou být porovnávány školní a třídní vzdělávací programy s RVP a vyhodnocováno, do jaké míry jsou tyto programy v souladu s ním. Důležité je také porovnávat školní či třídní program (tedy teoretický podklad) s jeho realizací (s tím, jak vzdělávání probíhá v praxi).

Evaluace probíhá na úrovni školy či na úrovni třídy. Hodnotí ředitelka, pedagogický sbor i každý jednotlivý pedagog.

Oblasti hodnocení se týkají naplňování cílů programu, kvality podmínek vzdělávání, způsobu zpracování a realizace obsahu vzdělávání, práce pedagogů, výsledků vzdělávání.

Co se týče evaluace vzdělávacích výsledků, nejedná se zde o hodnocení dítěte a jeho výkonů ve vztahu k dané normě ani o porovnávání jednotlivých dětí a jejich výkonů mezi sebou. V rámci individualizace vzdělávání je třeba, aby pedagog sledoval rozvoj a osobní vzdělávací pokroky u každého dítěte zvlášť a důležité informace dokumentoval tak, „aby mohl každé dítě dobře poznat, porozumět mu a vyhovět jeho individuálním možnostem a potřebám. Pedagog má průběžně sledovat a vyhodnocovat individuální rozvoj a učební pokroky každého jednotlivého dítěte“ (s. 38) proto, aby ho mohl dále vést odpovídajícím způsobem s postupně narůstající náročností a odpovídající podporou. Průběžné hodnocení také umožní včas zachytit případné problémy či nedostatky.

Každá mateřská škola, popř. každý jednotlivý pedagog, si může vytvořit či volí svůj systém sledování a hodnocení, užívá takových metod a technik, které jsou v konkrétních podmínkách vyhovující. Mělo by být zajištěno, aby sledování a hodnocení bylo vždy smysluplné a účelné. Je možné zvolit různý způsob sledování a hodnocení a také různou formu a rozsah záznamů, odpovídající vzdělávacím potřebám dítěte. (s. 38)

4.2 Názory z české praxe (vztahující se k oblastem spolupráce s rodiči, přechodu mezi MŠ a ZŠ a způsobů hodnocení)

Domnívám se, že otázky spolupráce s rodiči, přechodu MŠ – ZŠ a způsobů hodnocení (zejména používání portfolií, sebehodnocení) jsou v českém „hlavním proudu“ předškolního vzdělávání v této době velmi aktuální, jsou v pohybu, názory pedagogů na tyto oblasti se mohou značně lišit.

Pro potvrzení své domněnky a pro zjištění, jak konkrétně se tedy čeští učitelé „hlavního proudu“ k těmto otázkám staví, jsem formou dotazníku uskutečnila malý průzkum mezi pedagogy několika pražských klasických mateřských škol. (Vzorový dotazník – viz Příloha č. 2)

Pro motivaci, uvedení do tématu a rozptýlení obav, že se mají vyjadřovat k tématům ve smyslu svých povinností (tedy například zkoumání naplňování požadavků RVP), jsem záměrně citovala pasáže z evropského kurikula vztahující se ke sledované problematice.

Jsem si vědoma toho, že ze získaného množství odpovědí (10) není možné provést žádnou hlubší analýzu ani vyvozovat hlubší závěry. Toto ani není cílem mého diplomového úkolu. Z průzkumu jsem získala souhrn názorů, které potvrzují, že pedagogové ke všem těmto tématům mají co říci a zabývají se jimi.

V jedné z mateřských škol vedení školy použilo dotazníky jako základ pro společnou diskuzi celého pedagogického týmu nad těmito tématy, neboť tyto otázky považuje za velmi aktuální. Už toto považují za určitý přínos své práce.

Nyní se pokusím shrnout názory, které se v odpovědích objevovaly:

(Výčet všech získaných odpovědí je uveden v Příloze č. 2b.)

Co se týče spolupráce s rodiči, čeští pedagogové považují spolupráci s rodiči za důležitou, tato spolupráce má velký význam pro dítě. Řádná prvotní výchova a následná dobrá spolupráce se školou se projeví na prospívání dítěte. Je důležité vytvořit vztah respektu a důvěry mezi rodiči a učiteli, včetně respektu k výchovnému stylu rodiny. Někdo podporuje co největší zapojení rodičů do dění, za důležitou považuje častou komunikaci, otevřené dveře. Učitelé by měli pravidelně informovat rodiče o dítěti, toto pravidelné sdílení informací však záleží také na projeveném zájmu ze strany rodičů. Podle některých názorů MŠ spolupracuje s rodiči více než ZŠ.

Problémem při spolupráci mezi MŠ a rodiči může být rozdílná potřeba komunikace ze strany rodičů a ze strany učitele. Jindy učitel může být velmi schopný pedagog, ale neumí dobře vycházet s rodiči, tato komunikace je pro něj obtížná. Negativní postoj ze strany rodičů vůči škole ovlivňuje postoje dítěte a následně může způsobit jeho neúspěch ve škole (a naopak). Také přílišná citová vazba k dítěti ze strany rodiče v některých případech vede k rozporu s názorem pedagoga a k nesouladu. Předávání informací někdy není dostatečně pravidelné, je obtížné je organizačně zajistit. Rodiče, kteří se o dítě zajímají a spolupracují se školou, zpravidla mívají bezproblémové dítě a naopak.

Přechod mezi MŠ a ZŠ považují všichni zúčastnění pedagogové za důležitou oblast, důležitý mezník v životě dítěte, přičemž většina z nich se domnívá, že v České republice není plynulý. Uvádějí zájem základních škol o budoucí prvňáčky spíše z důvodů čistě praktických, tedy aby je nalákali k nim do školy. Někteří učitelé se domnívají, že by byla vhodná vzájemná bližší spolupráce obou stupňů, a uvádějí příklady: Setkávání se

s učitelkami ze ZŠ pro předávání informací o dětech (například konzultovat *portfolia* jednotlivých dětí), pravidelné návštěvy ZŠ (např. tělocvičny), společné aktivity – „dětí dětem“ apod. K tomu, aby byl přechod plynulý, je také důležitá dobrá příprava v posledním roce ze strany učitelů MŠ. Po odchodu dětí do ZŠ by se měly učitelky MŠ zajímat o další úspěšnost „svých“ dětí, přičemž učitelé ZŠ by jim měli dávat v tomto smyslu zpětnou vazbu. Pedagogové také zdůrazňují potřebnou návaznost a individuální přístup ze strany učitelů ZŠ, avšak zároveň pochybují, že v současnosti při vysokých počtech žáků by toto bylo možné.

Oslovení používají pro *hodnocení* pozorování, průběžné písemné poznámky, pracovní listy, kresby, rozhovory, fotografie, videa, audiokazety atd., tedy širokou škálu různých způsobů. Pedagogové se shodli, že je jim blízké také používání *portfolií*. Považují je za přínosnou věc. Oceňují jeho systematickosti záznamu vývoje dítěte.

Co se týče **sebehodnocení** v předškolním vzdělávání, názory pedagogů se různí. Podle některých učitelů sebehodnocení v předškolním věku může být obtížné, protože děti jsou nekritické, mají heteronomní morálku (tedy vše dělají pouze „pro radost“ dospělému) či „černobílé vidění“. Možnost vedení dětí k sebehodnocení také znesnadňuje vysoký počet dětí ve třídě. Objevují se také názory, že vést děti k sebehodnocení možné je, avšak až u starších předškoláků a záleží také na povaze dítěte. Důraz je kladen na vhodné systematické pedagogické vedení, povzbuzování. Zmíněna je i souvislost vedení k sebehodnocení s důležitostí rozvoje sebepoznání, sebeuvědomění, hledání svého postavení v kolektivu ostatních a budování dobré sebedůvěry dětí, a to už od útlého věku.

5 Teoreticko-analytické srovnání Early Education Curriculum (EEC) Evropských škol a českého RVP PV (dále RVP) a další souvislosti

Ve svém srovnávání se v této kapitole nejprve zaměřím na strukturu, celkové pojetí a hlavní principy obou dokumentů a potom detailně analyzuji a okomentuji tři hlavní vymezené oblasti, tedy spolupráci s rodiči, přechod mezi MŠ a ZŠ, hodnocení. Pro hledání dalších souvislostí dále pracuji s další odbornou literaturu a k argumentacím využívám také svoji osobní zkušenost.

5.1 Struktura, pojetí, hlavní principy

Platnost dokumentu a jeho vznik – EEC je dokument platný v určitém specifickém systému, který působí současně na území různých států Evropy. Je to tedy dokument, který musí reflektovat kulturní rozličnost subjektů, pro něž následně, v rámci jejich působení v předškolním vzdělávání v Evropských školách, bude společně platný.

Je tedy zřejmé, že při jeho přípravě bylo třeba postupovat velmi citlivě, zohledňovat různé úhly pohledu na pedagogické otázky, způsobené rozdílným kulturním podtextem, a s cílem vytvoření co nejvyššího materiálu nalézt konsenzus.

Naproti tomu RVP je dokument státní. Kulturní podtext a pedagogická tradice jsou tedy v zásadě, samozřejmě pomineme-li individuální úhel pohledu a vnímání každého jednotlivého pedagogického odborníka, jednotné.

Rozsah

Oba dokumenty jsou propracovány detailně, zabývají se otázkami předškolního vzdělávání z různých stran, snaží se obsáhnout vše podstatné, neopomíjejí žádnou důležitou složku.

RVP se co do obsahu informací jeví celkově jako obsáhlejší. Předkládá velké množství detailně rozpracovaných informací. Je třeba si uvědomit, že je to text, který je pouze východiskem pro tvorbu jednotlivých školních vzdělávacích programů, jejichž tvorbě věnuje samostatnou kapitolu. EEC oproti tomu (přestože by také mělo docházet k jeho

detailnějšímu rozpracování na lokální úrovni) slouží již ve své podobě jako manuál pro práci jednotlivých konkrétních učitelů: Snaží se proto o jasnost, výstižnost, přesnost a současně relativní stručnost (tedy vzhledem k určení dokumentu nechce zahrnout množstvím informací).

Větší rozsah RVP je dán mimo jiné také tím, že vymezuje pravidla týkající se nejen samotného předškolního vzdělávání, ale také některých jeho širších souvislostí, které EEC zajišťuje jinými dokumenty.

Například v kapitole Podmínky předškolního vzdělávání se RVP zabývá informacemi týkajícími se chodu a organizace MŠ, které jsou vzhledem k samostatnosti jednotlivých MŠ v České republice nezbytné. Oproti tomu tyto pokyny nejsou potřeba v EEC, neboť organizace mateřských škol v Evropských školách, coby součástí školy jako celku, se řídí pravidly specifikovanými v jiných dokumentech.

Zajímavostí RVP je slovníček použitých výrazů, který v EEC nenajdeme.

RVP věnuje celou kapitolu povinnostem předškolního pedagoga. EEC se činností pedagogů zabývá, a to v kapitole Partneři ve vzdělávání, kde se však hovoří také o asistentech a spolupráci s rodiči, tudíž je zdůrazněna přítomnost a relativní vyváženost všech vzdělávacích partnerů.⁵⁰

Obecné cíle, principy, metody

Oba dokumenty vycházejí z holistického přístupu, který respektuje přirozenou celistvost osobnosti dítěte, a kde oblasti vývoje či vzdělávací oblasti nejsou odděleny, naopak, vzájemně se prolínají. Vzdělávací obsah je dětem prezentován v přirozených souvislostech a vztazích.

⁵⁰ Povinnosti předškolního pedagoga v EŠ jsou uvedeny v jiném dokumentu, dostupném na: http://www.eursec.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1674/96-D-31-fr.pdf; Description des taches de l'instituteur(trice) et de l'assistante maternelle.

Oba dokumenty vnímají předškolní vzdělávání jako součást vzdělávání celoživotního, oběma dokumentům je společná „proživotní“ koncepce a s ní spojené východisko v kompetencích.

Vymezením, o které kompetence se přesně jedná, se dokumenty liší. Zatímco EEC jmenuje osm klíčových kompetencí stanovených v dokumentu Evropský referenční rámec (viz výše), RVP jmenuje pět kompetencí, které jsou v rámci RVP pro etapu předškolního vzdělávání považovány za klíčové,⁵¹ tedy ty, jejichž základy mohou být vytvářeny již v předškolním věku. Jmenované kompetence v obou dokumentech se sobě podobají, avšak nejsou zcela totožné. RVP dále kompetence detailněji rozebírá vzhledem k jejich dosažitelnosti v době ukončení předškolního vzdělávání, zatímco EEC se jimi dále nezabývá.

Oba dokumenty se opírají o rodiče, zdůrazňují úzkou vazbu na ně, každý z nich však prezentuje tento princip trochu jiným způsobem. Touto oblastí se budeme zabývat podrobněji dále.

Používané metody jsou především učení hrou, kooperativní, prožitkové a situační učení. Vzhledem k metodě situačního učení EEC klade důraz na vzdělávací prostředí, věnuje mu celou kapitolu. (EEC, s. 37) Zabývá se zde detailněji také organizací třídního prostředí v souvislosti s vzdělávacími cíli (např. organizace třídního prostoru má nabízet prostory s různě vymezenými funkcemi).

RVP se zabývá vzdělávacím prostředím v kapitole Věcné podmínky (s. 30), a to spíše z organizačního hlediska a na úrovni celé mateřské školy. Nespecifikuje blíže a konkrétněji prostředí a uspořádání třídy.

Jádro kurikula – vymezení a struktura vzdělávacího obsahu

Oba dokumenty strukturují obsah vzdělávání do několika oblastí. Každá z těchto vzdělávacích oblastí je vymezena určitým základním vztahem dítěte. Zatímco RVP

⁵¹ Podle Průchy (2009) existují různé definice a vymezení klíčových kompetencí. Teorie také poněkud zaostává za praxí v tom smyslu, že zatím chybí dostatečné výzkumy, které by prokázaly, jaké jsou vůbec možnosti žáků osvojovat si dané kompetence v určitém věku.

jmenuje pět základních oblastí (tedy Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět), EEC vymezuje oblasti čtyři (Já a moje tělo, Já jako osoba, Já a ti druzí, Já a svět). Všimneme si rozdílu v tom, že v EEC jsou pojmy formulovány v první osobě. Je to záměrné, cílem je zdůraznit úhel pohledu dítěte a jeho vnímání svého vývoje a svého učení.

Dalším bodem strukturování vzdělávacího obsahu jsou dílčí cíle. Zde vidím určitý rozdíl mezi pojetím obou dokumentů: V EEC je pro každou ze čtyř oblastí stanoveno maximálně pět jasně a stručně vymezených vzdělávacích cílů, formulovaných opět v první osobě – tedy z pohledu dítěte. (Např. „Zjišťuji, kdo jsem, a smýšlím o sobě pozitivně.“ – oblast Já jako osoba, EEC, s. 13). RVP naproti tomu k vymezení dílčích cílů používá jiný způsob formulace (např. pro obdobný dílčí cíl: „poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě – uvědomění si vlastní identity, získání sebevědomí, sebedůvěry, osobní spokojenosti“ – oblast Dítě a jeho psychika, podoblast Sebepojetí, city, vůle; RVP, s. 19); dílčích cílů je pro některé oblasti stanoveno více a jsou detailněji popsány.

Ke každému z těchto cílů se dále v EEC vztahuje bližší popis, kde se kromě některých obecnějších návrhů činností specifikují blíže východiska i vzdělávací záměry v této oblasti. Je to popis značně dynamický, uvádí, co by měl učitel dělat, co dělá škola, co by měly dělat děti apod. Dále EEC uvádí předpokládané výstupy; popisy a předpokládané výstupy jsou strukturovány do tří aspektů, a to Učit se být sám sebou, Učit se žít s ostatními, Učit se umět a znát.

RVP dále nestrukturuje, uvádí podrobnou vzdělávací nabídku včetně některých návrhů konkrétních činností a dále očekávané výstupy. Oproti EEC se však věnuje detailně také konkrétním rizikům vzhledem k úspěchu vzdělávacích záměrů pedagoga.

5.2 Spolupráce s rodiči

Oba dokumenty se věnují problematice rodičů jako partnerů ve výuce hlouběji, považují tuto oblast za velmi důležitou, v každém z nich však trochu jinak vnímám toto partnerství, jeho východiska, jeho pojetí i jeho uskutečňování.

Zatímco RVP se věnuje spolupráci s rodiči detailně především v celé jedné vymezené kapitole, text EEC je partnerstvím s rodiči přímo „prorostlý“. Již na první stránce EEC uvádí tezi, že rodiče jsou první a nejtrvalejší vychovatelé svých dětí a dobré partnerství s nimi je nezbytné. Tohoto východiska se stále drží. Východisko v rodině je zmíněno v každém úvodu popisu vzdělávacích oblastí v jádru kurikula. Oproti tomu v jádru kurikula RVP se východisko v rodině či souvislost s rodinou také objevuje, ale ne vždy.

EEC zdůrazňuje opravdové partnerství – tedy relativní vyváženost – všech partnerů ve vzdělávání (tedy pedagogů, asistentů a rodičů), dokládá to například kapitola Partneři ve vzdělávání (EEC, s. 35). Je to logické, neboť s dítětem přicházejí do kontaktu všechny tyto subjekty a všechny na něj mají velký vliv, všechny mají zájem na jeho rozvoji. Všechny tři strany by měly tedy být průběžně informovány o všem důležitém souvisejícím s dítětem (a jeho vzděláváním). Tato soudržnost všech zúčastněných při sledování stejného cíle – tedy pozitivního rozvoje dítěte – má nepochybně velmi pozitivní vliv na dítě.

„Pokud se *rodiče* podílejí na školní výchově a vzdělávání svých dětí a spolupracují jako partneři aktivně se školou, dětem se lépe daří, mají lepší výsledky, zdraví a vztahy s ostatními.“ (EEC, s. 36)

RVP vymezuje mnoho pravidel pro „plně vyhovující“ spolupráci s rodiči, zdůrazňuje jejich spoluúčast, informovanost atd. (RVP, s. 33), ale vše toto shrnuté především v jedné kapitole.

Mezi oběma dokumenty vnímám rozdíl, a tedy, že v EEC je partnerství s rodiči jakoby východiskem a neustálou součástí celého dokumentu a v RVP se o partnerství pojednává sice detailně, avšak odděleně.

V tomto způsobu pojednání o partnerství s rodiči v RVP, vidím určitou paralelu s českým systémem jako takovým. V českém systému, tedy v jeho hlavním pedagogickém proudu, je zakořeněna jakási tradice „odstupu“ mezi školou a rodiči.

Vztahem mezi mateřskou školou a rodinou se zabývá Opravilová (2011). V minulém období byla podle ní veřejná instituce proti rodině preferována, což deformovalo vzájemné vztahy mezi školou a rodinou. Škola byla chápána jako úředně stanovená autorita.

V dnešním pojetí ji chápeme jako profesionálně vedené, ale přesto přirozené socializační a kultivační centrum posilující a obohacující výchovnou funkci rodiny.

„V rámci osobnostní orientace mateřská škola uznává dominantní roli rodiny v rozvoji dítěte, proto se spolupráci s rodinou maximálně otevírá.“ (Opravilová, 2011, s. 55)

Takto by to být mělo: Avšak jedná se o proces pozvolný, je jisté, že pro mnoho pedagogů i rodičů zůstává dosud obtížné tuto bariéru zrušit a v zájmu dítěte propojit tyto dva „světy“.

Vztahem rodičů a MŠ se v České republice hlouběji zabývá také alternativní program Zdravá mateřská škola. Vychází z toho, že pro každého člověka, a zvláště pro vyvíjející se dítě, je důležité, aby se cítil v co nejlepší pohodě.

Tento stav pohody a harmonie souvisí velmi silně s interakcí mezi funkcemi organismu a psychiky, s osobnostními vlastnostmi, mezilidskými vztahy a širším prostředím jednotlivce. (Kurikulum podpory zdraví v MŠ, s. 21)

Tato pohoda eliminuje přítomnost stresu, který ohrožuje zdraví jedince. K vyvolání stresu a ke stresovým situacím může docházet právě tehdy, když se škola uzavírá, patřičně nekomunikuje či neinformuje.

A naopak, společenství mateřské školy a rodiny – tedy prolínání vlivů z rodiny do mateřské školy a opačně na základě vzájemné tolerance, partnerství a otevřenosti – je „nejsilnější zárukou účinnosti projektu podpory zdraví“. (Kurikulum podpory zdraví v MŠ, s. 75)

„Mateřská škola podporující zdraví se otevírá rodičům a dává jim zřetelně najevo, že je místem, kde jsou vítáni a kam mohou běžně a bez obav vstupovat a hovořit o všem, co je při výchově tíží nebo naopak těší.

Vzájemným nasloucháním se vytváří potřebný prostor pro sjednocení společných cílů i postupů, které mají vliv na kvalitu fyzického, psychického, sociálního a duchovního zdraví dětí, všech partnerů i zdraví širšího společenství.“ (Zdravá mateřská škola, s. 76)

Tyto prvky, zmiňované v kurikulu Podpory zdraví v mateřské škole, jsou blízké pojetí EEC v oblasti partnerství s rodinou. EEC sice nemluví o zdraví, ale jeho pojetí rodiny a rodičů jako východiska a neustále přítomného partnera vykazují určitou blízkost.

Formální požadavky kurikulů jsou jedna věc, další otázkou je pak jejich realizace v praxi. Do procesu realizace vstupuje mnoho dalších prvků, které ho ovlivní, různé pedagogové, různí rodiče, různé prostředí, podmínky. Každý má trochu jiné potřeby, jiné představy o konkrétním naplňování pravidel spolupráce uvedených formálně v kurikulárních dokumentech.

V obou kapitolách – Ilustrace z praxe EŠ i Názory z české praxe – vidíme, že spolupráce s rodiči pedagogové považují za velmi důležitý prvek. Praktická realizace požadavků kurikulů se však uskutečňuje různě a lze říci, že v zásadě nejdůležitější roli hraje osobnost konkrétního učitele.

V souvislosti s realizací kurikulů považuji za vhodné zmínit také úhel pohledu rodičů: Rodičů se požadavky kurikula v této oblasti bezprostředně týkají, povětšinou však tyto dokumenty neznají, nevědí, co je v nich obsaženo, netuší, jaké povinnosti ukládají kurikulární dokumenty pedagogům. Neznají dostatečně pravidla toho, jak by správně spolupráce s mateřskou školou měla probíhat. Chybí jim informovanost v tomto směru, a proto jsou někdy pasivní, jindy mohou cítit rozpaky, nejistotu, možná někdy projevují nezájem. Čeští rodiče sami mají ze svého dětství zkušenost s „odděleným“ modelem, a může být pro ně obtížné pochopit a zažít, že přístup se změnil a že má docházet

k většímu propojení školy a rodiny. Je třeba, aby mateřská škola v souladu se svými požadavky v kurikulu navázala dobrý kontakt s rodiči a ukázala jim svou přístupnost a otevřenost a dokázala je přesvědčit o důležitosti této vazby pro zdárné prospívání dítěte.

5.3 Přejchod mezi MŠ a ZŠ

RVP se zmiňuje o přechodu ve dvou stručných bodech: 1. Plně vyhovující řízení MŠ je mimo jiné tehdy, pokud spolupracuje s nejbližší základní školou. (s. 32) 2. RVP PV apeluje na ZŠ, aby přihlížela k individuálním přirozeným rozdílům mezi dětmi, které přicházejí z MŠ. (s. 6, detailně viz kapitola 4.1 – RVP PV)

Toto jsou však jediné zmínky o přechodu mezi MŠ a ZŠ v RVP.

Naproti tomu vidíme, že EEC považuje tuto problematiku za velmi důležitou, věnuje se jí na několika místech. Zdůrazňuje spolupráci mezi oběma stupni, a to jak na úrovni předávání informací mezi pedagogy, tak na úrovni organizování společných aktivit, a tedy konkrétního a opravdového „provázání“ obou stupňů. Zdůrazňuje také nutnost znalostí a orientace pedagogů v problematice toho „opačného“ stupně, a to v obou směrech. To, jakým způsobem konkrétně vše probíhá, je individuálně na každém lokálním rozhodnutí jednotlivých škol a záleží na místních podmínkách.

Ilustrace z praxe v EŠ a názory z české praxe ukázaly, že pedagogové se touto otázkou zabývají, považují ji za důležitou. Učitelé v Evropských školách realizují požadavky svého kurikula v tomto směru. Čeští pedagogové, ačkoli nemají kurikulem přesně vymezené povinnosti, sami zdůrazňují potřebu většího propojení těchto stupňů, propojenost se jim nezdá dostatečná a sami hledají způsoby, jak nepříliš dobrou situaci v tomto směru zlepšit.

Na tuto problematiku a její souvislosti se podíváme nyní detailněji:

Přejchod do základní školy je pro dítě důležitým mezníkem. Opouští mateřskou školu, tedy prostředí, kde převládá hra, do prostředí, kde bude hlavní náplní záměrné

vzdělávání. Existuje mnohá literatura, která se zabývá tématem toho, kdy a za jakých podmínek by tento přestup měl být proveden (tedy především otázkou školní zralosti a souvisejícími tématy). Tímto se však zabývat nebudeme. Pro naše pojednání je důležité to, že dítě dříve či později přechod do jiného prostředí absolvovat musí a je pro něj vždy určitou zátěží. Dobré zvládnutí přechodu je prvním krokem pro úspěšnost dítěte v dalším školním vzdělávání. A právě usnadnit co nejvíce dítěti tento zátěžový moment je smyslem důrazu evropského kurikula na tuto oblast.

Prostředí Evropské školy, v jehož areálu zpravidla bývají všechny stupně, disponuje lepšími podmínkami pro uskutečňování požadavků kurikula v oblasti přechodu, než by tomu bylo v České republice, pokud by se obdobné detailní požadavky dostaly do kurikulárních dokumentů.

V českém systému se potýkáme s překážkami. První z nich je fakt, že nemůžeme předpokládat, že všechny děti dané MŠ přejdou do jedné konkrétní ZŠ, se kterou by tedy MŠ navázala bližší kontakt, a byl by tak usnadněn přechod všem dětem. K této situaci v našem systému možnosti výběru ZŠ v zásadě zpravidla nedojde. Se kterou ZŠ by tedy měla MŠ spolupracovat? Právě proto zřejmě RVP uvádí spolupráci s tou „nejbližší“, neboť se předpokládá, že do ní nastoupí většina dětí.

Druhé úskalí představuje nedostatečná propojenost obou stupňů, a to především na úrovni profesních vztahů – mezi pedagogy-elementaristy a učiteli MŠ.

V mnoha zemích, jak jsem měla možnost zjistit a poznat v rámci svého působení v Evropské škole, je často studijní příprava pedagogů pro první stupeň a pro mateřskou školu více či méně propojená nebo společná. To, za jakých podmínek a jak přesně toto v různých zemích funguje, není úkolem této práce. Zmiňuji tento fakt pouze jako východisko pro svou další rozvahu nad možnými důsledky různých přístupů v tomto směru, a to právě pro oblast přechodu dětí mezi MŠ a ZŠ.

V našem systému jsou učitelé pro tyto dvě profese připravováni v zásadě zcela odděleně, tyto profese nejsou vzájemně prostoupeny (tedy, že by ten, kdo má vystudováno učitelství pro 1. stupeň, byl současně kvalifikován pro učitelství v mateřské škole a případně naopak), a tak podle mého (a z mé vlastní zkušenosti) se tyto dva stupně velmi odděleně také vnímají.

Ze své více než desetileté praxe pedagoga-elementaristy vím, že často není mezi pedagogy prvního stupně dostatečná informovanost o předškolním vzdělávání, což by v opačném případě mohlo mít pozitivní vliv na zdárný přechod dětí z MŠ do ZŠ. Praxe českého školství často jaksi odděluje tyto stupně a je zakořeněn způsob vnímání jakoby „pohledem vpřed, nikoli zpět“ – tedy jako by učitelé prvního stupně hleděli pouze dopředu a nechtěli se příliš zatěžovat tím, co bylo předtím. Tedy: Možná ohodnotí to, jak se děti z určité konkrétní mateřské školy jeví připravené či nepřípravené při vstupu do ZŠ, avšak nezkoumají blíže, jakými způsoby tohoto bylo dosaženo. Nezajímají se příliš, jak konkrétně probíhá předškolní vzdělávání v té které mateřské škole, či v obecné rovině, jaké jsou cíle, principy a metody předškolního vzdělávání (tedy znalost RVP PV) proto, aby lépe porozuměli přicházejícím dětem a mohli plynule navázat na práci pedagogů odvedenou v mateřské škole. Pokud je situace často takováto, není možné příliš očekávat patřičnou připravenost pro naplňování toho, na co apeluje RVP v jedné ze svých dvou zmínek ohledně této problematiky, a sice: „V zájmu zajištění *propojenosti a plynulé návaznosti předškolního a základního vzdělávání* a z důvodu maximálního využití a uplatnění výsledků dosažených v etapě předškolního vzdělávání je nutné, aby základní škola, zejména v počátcích své práce s dítětem, s těmito přirozenými rozdíly ve vzdělávacích možnostech i výkonech dětí dostatečně počítala, brala v úvahu psychologická a didaktická specifika vzdělávání dětí této věkové skupiny a promítala tyto zřetely náležitě do svých forem a metod vzdělávání.“ (kapitola Úkoly předškolního vzdělávání, s. 6)

Podíváme-li se na situaci obráceně, tedy z pohledu učitelů MŠ, mohou vnímat značně tento „odstup“ učitelů ZŠ a určitý nezájem z jejich strany, a tak může být pro ně často

obtížné iniciovat bližší spolupráci. Názory z české praxe ukázaly, že by čeští učitelé uvítali zpětnou vazbu ze strany základních škol a bližší spolupráci s nimi.

RVP se tedy přechodu věnuje pouze okrajově.

Oblast přechodu hlouběji rozpracovává české alternativní Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole:

„Mateřská škola podporující zdraví usiluje o součinnost se základními školami v okolí, aby tím pomohla vytvářet podmínky pro nestresující, plynulý přechod dětí z mateřské školy do 1. ročníku školy základní.“ (Kurikulum podpory zdraví v MŠ, s. 80)

Toto kurikulum uvádí přímo konkrétní možnosti, jak spolupráci se ZŠ systematicky uskutečňovat (např. spolupodílení se na zápisu dětí, oboustranné hospitace, návštěva dětí z MŠ v ZŠ, společné aktivity atd.) s tím, že zdůrazňuje velký přínos tohoto přístupu. Současně však neopomíná zmínit možné překážky a rizika, se kterými se MŠ může setkat. Doporučuje první iniciativu ze strany MŠ a uvádí možnost setkání se s odmítnutím ze strany ZŠ.

Kurikulum podpory zdraví může být určitou inspirací pro kurikulární zpracování této problematiky u nás, protože je, na rozdíl od EEC, adaptované přímo na naše podmínky.

Domnívám se, že prvním krůčkem k tomu, aby oblast přechodu byla plošně v české republice lépe zvládnuta, by mohlo být detailněji se věnovat této problematice v obou závazných kurikulárních dokumentech – tedy RVP PV a RVP ZV – a předložit či stanovit pedagogům obou stupňů přesnější pravidla, jak k této otázce v praxi přistupovat.

5.4 Hodnocení

Jak už bylo uvedeno výše, RVP se hodnocením zabývá na úrovni celé mateřské školy, zdůrazňuje nutnou průběžnost a systematickост hodnocení. Co se týče hodnocení vzdělávacích výsledků, důraz klade na individuální přístup k hodnocení, zdůrazňuje dlouhodobé a systematické sledování rozvoje dítěte a jeho pokroků. Je však zcela

benevolentní ke konkrétním způsobům hodnocení: Každá škola, popř. každý pedagog jednotlivě si volí či tvoří svůj vlastní systém hodnocení.⁵²

Nevěnuje se tedy problematice sebehodnocení ani portfolií.

Oproti tomu EEC je velmi přesné, konkrétní a doporučuje exaktní způsoby a postupy při hodnocení, včetně poskytnutí vzorových písemných podkladů pro příslušné náležitosti.

Zdůrazňuje pozorování (a jeho víceméně každodenní záznam sdílený průběžně s rodiči), průběžné hodnocení a celkové hodnocení. Celkové hodnocení zahrnuje vstupní profil dítěte, portfolio, pozorovací arch a pravidelné schůzky s rodiči (přesně vymezený počet – 2 oficiální schůzky rodič-učitel-a pokud možno dítě ročně).

Významným prvkem EEC je také zdůraznění podílu dítěte samotného na svém hodnocení. Tedy jinými slovy, EEC vybízí k vedení dítěte k vlastnímu *sebehodnocení*.

RVP se tedy problematikou hodnocení vzdělávacích výsledků podrobněji nezabývá, podívejme se však hlouběji na problematiku způsobů přístupu k hodnocení v českém systému:

Důkladný přístup k hodnocení nacházíme v našem alternativním programu Začít spolu. Ten vychází z individualizace vzdělávání, jejímž cílem je rozvinutí kapacity každého jednotlivého dítěte. Zdůrazňuje velkou důležitost pozorování a jeho pečlivého záznamu. Doporučuje hodnocení tzv. Oregonskou metodou (kladoucí důraz na sociální a osobnostní vývoj vedle důrazu na vývoj poznávací, zahrnující hodnocení herních schopností, dále záznamy pozorování a komentářů k nim).

„Pozitivní povzbuzení a ocenění potřebují všechny děti denně.“ (Začít spolu, s. 101)

⁵² Je třeba zmínit, že hodnocení v mateřské škole se podrobně věnuje dokument Autoevaluace mateřské školy. Dostupné na: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/Autoevaluace-M%C5%A0_edit_final1-.pdf.

Dalším výrazným rysem tohoto programu je doporučení častého vyjadřování podpory, ocenění za konkrétní výsledek či snahu, a také velmi častá reflexe či zhodnocení uskutečněných aktivit či situací. Tato reflexe zahrnuje pohled učitele (který případně dítě může usměrňovat), ostatních spolužáků, ale její důležitou součástí je také sebereflexe. Pokud si dítě zvykne pravidelně sebereflektovat jednotlivé konkrétní výsledky svého učení a proces jejich dosažení (např. jak se mu práce dařila, co bylo obtížné, s kým se mu pěkně spolupracovalo apod.), začíná si vlastně skládat postupně kamínky do mozaiky svého sebeuvědomění a sebehodnocení.

Tímto se dostáváme k tématu sebehodnocení, na které se nyní hlouběji zaměříme.

Sebehodnocení

Early Education Curriculum vyžaduje po dítěti, aby se spolupodílelo na svém hodnocení. Učitel by měl tuto schopnost pomáhat dítěti budovat.

Ilustrace a názory z praxe nám ukázaly, že v tomto pohledu se názory pedagogů dost různí. Někteří jsou spíše skeptičtí vůči schopnosti dítěte samo se v tomto věku hodnotit, jiní nevědí, jakým způsobem by měli děti k tomu vést, někdo se domnívá, že to lze, a děti tak vede.

Jak se na tuto problematiku dívají odborníci? Je možné sebehodnocení u dětí předškolního věku?

Problematika sebehodnocení je součástí psychologické oblasti sebepojetí.

Helus (2009) obecně vymezuje tyto složky sebepojetí:

- Sebepoznání: Jak vypadáme? Co dokážeme, jací jsme, co si o nás myslí druzí?
- Sebecit: Máme vůči sobě spíše pozitivní či spíše negativní pocity? Máme se rádi?
- Sebehodnocení: Sami o sobě vyslovujeme soudy, porovnáváme současné výkony a vlastnosti s minulostí či s jinými osobami, vyvozujeme hodnotící závěry o sobě.
- Seberealizace: Usilujeme o svůj vývoj, o své zdokonalení.

Podle Vágnerové (2005) je dětské sebepojetí, resp. sebehodnocení dítěte v předškolním věku vzhledem k citové a rozumové nezralosti stále závislé na hodnocení jiných osob, zejména rodičů. Názor od druhých dítě přijímá nekriticky tak, jak je mu prezentován, a takto se stává součástí jeho sebehodnocení.

Sebehodnocení v tomto věku je typické důrazem na vývoj – tedy dítě vyjadřuje potvrzení, že umí víc oproti dřívějšímu.

Vágnerová také uvádí, že předškolní děti se nedovedou hodnotit realisticky, mají tendenci se přeceňovat a nadhodnocovat své kompetence. Tento mechanismus „nereálného optimismu“ slouží jako zdroj jejich osobní rovnováhy a jistoty. Tento přístup je však typičtější pro mladší předškoláky, kteří dosud neberou v úvahu srovnávání s ostatními či své předchozí úspěchy či neúspěchy. „Jejich sebepojetí ulpívá na aktuálních, často dílčích projevech.“ (Vágnerová, 2005, s. 227)

Sebehodnocení je, a to zvláště ve starším předškolním věku, ovlivněno zkušenostmi z kontaktu s vrstevníky, kteří jsou pro něj významnou referenční skupinou.

Rodiče (a logicky také další osoby, které jsou často v blízkosti dítěte) ovlivňují významně jeho sebepojetí. Dítě přijímá rodiče a citově blízké osoby jako svůj vzor, identifikuje se s nimi, přejímá jejich názory.

Langmeier (Langmeier, Krejčířová, 1998) se domnívá, že určité základy sebepojetí jsou utvořeny již v batolecím období. Sebehodnocení dětí předškolního věku je poměrně vysoké, ale nepříliš stabilní, závislé na aktuální situaci a pozitivně související především s jistotou ve vztazích s rodiči.

Podle Langmeiera dále spolu s narůstající kognitivní zralostí a znalostí požadavků na chování i výsledky v učení se začínají rozvíjet pocity vztažené k vlastnímu

sebehodnocení – pocity hrdosti, studu či viny, postupně si děti uvědomují i význam míry vlastního úsilí.

Helus (2007) se věnuje zásadě přeměny hodnocení v sebehodnocení. Podle něj vnitřní přijetí hodnocení prováděného učitelem je zárodkem sebehodnocení. Neměla by to však být pouhá reprodukce, ale zpracování tohoto hodnocení spojené s vytyčováním dalších cílů.

Helus (2004) se také zabývá aktivizujícím či dezaktivizujícím sebepojetím dětí. Pokud učitelé či rodiče setrvale posuzují žáka negativně, mohou u něj navodit dezaktivizující sebepojetí, vnímá se také negativně. Oproti tomu přesvědčující důvěra ve schopnosti dítěte napomáhá vytvářet aktivizující sebepojetí.⁵³

Z výše uvedeného vyplývá, že ačkoli v předškolním období je schopnost sebehodnocení ještě značně nerozvinutá, do jisté míry však vést děti k jejímu rozvíjení možné je. Důraz a stěžejní funkce hodnotitele přísluší v tomto období především rodičům a pedagogům, kteří mohou dítě citlivě a systematicky po malých krůčcích vést i k vlastním sebereflexím a následně k sebehodnocení. Důležitou roli hraje také kolektiv ostatních dětí.

Můžeme tedy říci, že i požadavek spolupodílení se na vlastním hodnocení tak, jak ho prezentuje EEC, je reálný.

⁵³ Helus zmiňuje výzkum Wartenberga a Clifforda (Wartenberg a Clifford, 1964, in Helus, 2004, s. 179), kteří analyzovali úroveň sebepojetí předškolních dětí, stanovili výši různých ukazatelů úrovně sebepojetí (např. sebedůvěra, pocit kompetence, vnímání hodnoty a důležitosti sebe samého). O dva a půl roku později, na začátku jejich školní docházky, byly zjišťovány pokroky dětí ve výuce čtení. Oba autoři dospěli ke stejnému závěru, a to, že na základě úrovně sebepojetí lze poměrně spolehlivě předpovídat žákovskou výkonnost v oblasti učení se číst.

Portfolia

Součástí EEC je také doporučení používat portfolia jako součást hodnocení. RVP se o portfoliích nezmiňuje, neboť se detailněji nevěnuje konkrétním metodám hodnocení.

EEC portfolio vymezuje jako „sbírku vybraných prací dětí, doplněnou záznamy o průběžném *sebehodnocení* a hodnocení učitele během určitého období. Slouží k tomu, aby bylo možné prokázat a vyhodnotit dosažené pokroky a úspěchy v učení.“

EEC dále přikládá ke kurikulu dokument, ve kterém přímo popisuje způsob práce s portfoliem.⁵⁴ „Portfolio má pomáhat učiteli, dítěti a rodičům průběžně sledovat a hodnotit výsledky učení dítěte. Má předkládat ucelenou informaci o dítěti, s důrazem na jeho pokroky. Předností je pozitivní přístup, který potvrzuje smysluplnost snažení dítěte. Portfolio podporuje rozvoj schopnosti sebehodnocení dítěte.“ (z přílohy EEC – dokument „Portfolio Early Education Curriculum“)

Proč portfolio?

Vytváření portfolia podporuje systematickост, průběžnost a strukturovanost hodnocení. Má smysl pro dítě, pro učitele i pro rodiče.

Pro dítě má portfolio význam v několika ohledech: 1. Dokládá systematicky jeho pokroky, které si dítě samo vybírá, samo vidí a může se z nich těšit. 2. Vymezuje dítě vůči ostatním – každý ve třídě má své vlastní portfolio. Toto podporuje skutečnou individualizaci. 3. Podporuje samostatnost a rozhodování dítěte – když si za pomoci učitele portfolio samo vytváří.

EEC v příloze o používání portfolií uvádí, že vybírání prací do portfolia je základní prvek rozvoje schopnosti sebehodnocení.

Kapitola Ilustrace ukázala, že přestože je to pro některé pedagogy v Evropských školách nové, začínají se učit s portfolii pracovat; je to jejich závaznou povinností. Čeští

⁵⁴ Dostupné na: http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1691/2011-01-D-14-en-3.pdf; Portfolio Early Education Curriculum.

pedagogové plošně tuto povinnost nemají, ale průzkum ukázal, že o portfoliích čeští učitelé povědomí mají, a tam, kde je používají, považují je za velmi přínosné.

Určité pochybnosti vyjadřovali pedagogové Evropských škol v souvislosti s vedením dětí k vlastnímu výběru prací.

Překážka, která mluví proti portfoliím, je především vysoký počet dětí ve třídě ve školách a jistá časová náročnost, kterou pravidelné vytváření portfolií vyžaduje.

Portfolio může být důležitým nástrojem hodnocení. Pokud se však jako povinná součást hodnocení neobjeví v závazném dokumentu, je pravděpodobné, že mnoho škol se „práci navíc“ raději vyhne.

ZÁVĚR

Ve své práci jsem popsala nejprve systém Evropských škol, jeho principy, cíle, strukturu a fungování.

Dále jsem se zabývala pojmem kurikulum v různých souvislostech, abych následně představila nové kurikulum pro předškolní vzdělávání v Evropských školách Early Education Curriculum. Popsala jsem také východiska pro jeho vznik a samotný proces jeho tvorby.

Jako ilustraci z praxe jsem shrnula ukázky realizace kurikula Early Education Curriculum v Evropských školách v oblastech spolupráce s rodiči, přechodu mezi MŠ a ZŠ a způsobů hodnocení.

V další části práce jsem se věnovala českému RVP PV, s hlubším zaměřením na oblasti spolupráce s rodiči, přechodu mezi MŠ a ZŠ a hodnocení.

Představila jsem získané názory českých pedagogů na uvedenou problematiku.

Poté jsem provedla porovnání a analýzu obou kurikulárních dokumentů. Nejprve se jednalo o porovnání jejich struktury, pojetí a obecných principů, dále jsem detailně analyzovala a porovnávala oba dokumenty ve třech sledovaných tématech. V těchto oblastech jsem pak hledala další souvislosti. Na základě další studované literatury, s využitím vlastní zkušenosti a doložených příkladů z praxe jsem se detailněji zamýšlela a pokoušela hodnotit adekvátnost a vhodnost formálních požadavků kurikul a možnosti jejich realizace v praxi českých mateřských škol.

Čím se inspirovat v Evropských školách? Kudy dále?

Inspirací pro náš systém může být větší propojenost předškolního vzdělávání se základním v systému Evropských škol, přičemž kladným předpokladem pro zdárnou realizaci plynulého přechodu může být právě hlubší propracovanost evropského kurikula v tomto směru.

Stejně jako my v rámci RVP, podporují Evropské školy ve svém kurikulu partnerství mezi školou a rodiči. Je povzbudivé, že se vydáváme stejným směrem. Otázkou však zůstává realizace v praxi, která závisí především na konkrétním učiteli a konkrétních podmínkách, ať už se jedná o Evropskou školu či českou MŠ. Určitou roli hraje také zažitá tradice, proces změn je pozvolný. Na otázku o vzájemné spolupráci by bylo zajímavé zeptat se naopak rodičů, a získat tak obraz také o jejich vnímání situace.

Na základě inspirace evropským kurikulem by mohlo být předmětem dalšího výzkumu zvažení širšího a detailnějšího pojednání oblastí hodnocení v českém kurikulárním dokumentu, a to nevyjímaje témata sebehodnocení a portfolií.

Příkladem pro nás zůstává obecně způsob fungování Evropských škol na základě společných dohod a kompromisů.

Čím jsme obohatili evropský systém my?

Jedním z materiálů, které byly použity jako východisko a inspirace v počátku vytváření Early Education Curriculum, byl český RVP PV. Je tedy zřejmé, že tento český dokument na mezinárodním poli obstál.

Na půdě Evropských škol reprezentují Českou republiku kvalitní učitelé. Paní učitelka Tereza L. příkladnou prezentací své práce s portfoliem toto rozhodně potvrdila.

LITERATURA

GARDOŠOVÁ, Juliana; DUJKOVÁ, Lenka a kolektiv. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2003. 160 s. ISBN 80-7178-815-5.

HAVLÍNOVÁ, Miluše; VENCÁLKOVÁ, Eliška a kolektiv. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, 2000. 224 s. ISBN 80-7178-383-8.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. 228 s. ISBN 80-7178-888-0.

HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj*. 2., přepracované vyd. Praha: UK, 2009. 103 s. ISBN 978-80-7290-396-2.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 280 s. ISBN 80-247-1168-3.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich, 1992. 140 s. ISBN 80-7017-492-7.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2008. 200 s. ISBN 978-80-247-1568-1.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-3246-6.

LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, s.r.o., 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada Publishing, 2005. 184 s. ISBN 80-247-0870-1.

MERTIN, Václav; GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. 248 s. ISBN 978-80-7367-627-8.

OPRAVILOVÁ, Eva; GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Rok v mateřské škole. Kurikulum předškolní výchovy*. Praha: Portál, 2011, 2. vyd., 496 s. ISBN 978-80-7367-703-9.

OPRAVILOVÁ, Eva; KROPÁČKOVÁ, Jana. *Studijní texty k předškolní pedagogice (s úvodem do pedagogiky)*. Praha: PedF UK, 2005. 86 s. ISBN 80-7290-251-2.

OPRAVILOVÁ, Eva; UHLÍŘOVÁ, Jana. *Předškolní výchova v zrcadle pramenů I*. Praha: PedF UK, 2010. 173 s. ISBN 978-80-7290-482-2.

PETRÁČKOVÁ, Věra; KRAUS, Jiří a kol. *Akademický slovník cizích slov, díl I*. Praha: Academia, 1995. 445 s. ISBN 80-200-0523-4

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 6., aktualizované vyd., 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012, 191 s. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, JAN. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2006, 263 s. ISBN.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2006. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.

SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-26160-4.

SMOLKOVÁ, Táňa. *Dítě v úctě přijmout...* Vzdělávací program waldorfské mateřské školy. Praha: MAITREA a.s., 2007. 112 s. ISBN 80-903761-2-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. Praha: UK, Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 185 s. ISBN 80-210-0846-6.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal. Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. 112 s. ISBN 80-7178-071-5.

DALŠÍ ZDROJE

Autoevaluace mateřské školy. Metodická příručka k vlastnímu hodnocení. [on-line].

Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. 44 s. Dostupné na:

http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/Autoevaluace-M%C5%A0_edit_final1-.pdf.

Česká školní inspekce. Mezinárodní spolupráce. Evropské školy. *ČŠI spoluvytvářela nové kurikulum pro mateřské školy ze všech zemí EU*. [on-line]. **24. 7. 2012** [cit. 2012-10-09]. **Dostupné na:** <http://www.csicr.cz/cz/O-nas/Mezinarodni-spoluprace/Evropske-skoly/CSI-spoluvytvarela-nove-kurikulum-pro-materske-sko>.

Klíčové schopnosti pro celoživotní učení. Evropský referenční rámec. [on-line]. ©

Evropská společenství, 2007. [cit. 2012-10-08]. Dostupné na:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_cs.pdf.

RVP – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [on-line].

Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. Dostupné na:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>.

Schola Europea. Oficiální portál Evropských škol. [on-line]. © 2007-2009. Dostupné na: www.eursec.eu.

Téma: Vznik Early Education Curriculum pro Evropské školy. Informace pro text do diplomové práce poskytla paní PhDr. Dana Musilová, česká inspektorka pro Evropské školy. Průběžně jaro – podzim 2012.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1a – Ilustrace z praxe v EŠ – fotografie a videa z Evropské školy Luxembourg II
(na přiloženém CD)

Příloha č. 1b – Ilustrace z praxe v EŠ – přepisy videozáznamů, rozhovorů, názorů

Příloha č. 1c – Ilustrace z praxe – vyplněný dotazník

Příloha č. 1d – Vzor dotazníku použitého pro ilustraci z praxe EŠ (verze EN, FR)

Příloha č. 1e – Organizace týdne v české sekci MŠ Bruxelles III

Příloha č. 2a – Vzor dotazníku použitého pro průzkum názorů učitelů MŠ v ČR

Příloha č. 2b – Názory z české praxe – přepis odpovědí získaných v průzkumu

**Příloha č. 1a – Ilustrace z praxe v EŠ – fotografie a videa z Evropské školy
Luxembourg II (na přiloženém CD)**

Příloha č. 1b – Ilustrace z praxe v EŠ – přepisy videozáznamů, rozhovorů, názorů, odpovědí na dotazník

Paní učitelka z francouzské sekce, Belgičanka (video a poznámky při rozhovoru)

Spolupráce s rodiči

Já zapojuji rodiče do aktivit ve třídě, vzhledem k různým kulturám, ale také z psychologického hlediska.

Je velmi důležité pro děti, když se rodiče zajímají o to, co se děje ve třídě.

Takže to je těmito způsoby – knihovna, plavání, to znamená, že přijdou do třídy, pomohou, přečtou pohádku, ukážou nějaký recept nebo přinesou něco, když je národní svátek a vysvětlíme ostatním dětem, například.

PC: Vstupují do vaší přípravy na vyučování, plánování, poskytují své nápady?

Ne, zpravidla přijdou se svojí aktivitou, svým nápadem a vymyslíme to na místě, spontánně, neplánujeme to společně dopředu.

PC: A když se setkáváte na schůzkách s rodiči – oficiálně dvakrát do roka –

jak to probíhá? Setkáváte se dohromady i se žákem?

Ne, na těchto schůzkách zpravidla děti nejsou.

Ale naopak, každý den ráno při předávání dětí můžeme spolu mluvit, zeptat se, jak to probíhá.

Můžeme si také domluvit schůzku mimo.

Ale je pravda, že to je často bez dítěte – ta oficiální schůzka.

PC: Chcete ještě něco dalšího zmínit?

Tak právě v Evropské škole mám zato, že vztah mezi rodiči a školou funguje dostatečně, je otevřený, což není pravidlem v národních systémech.

Přechod mezi MŠ a ZŠ

Plánujeme setkání spíše ke konci školního roku,

aby se děti seznámily s primary.

Takže už jsme dvakrát byli za učiteli z primary a za dětmi do 1. třídy,

aby jim děti ukázaly a vysvětlily, jak to tam probíhá.

A děti říkaly: „Aha ještě se tu hraje... Může se poslouchat hudba.

Můžeme dělat určité stejné věci.

Takže to je ujišťuje, že to není tak odlišné, i když už je tam opravdová výuka.

A učitelé z první třídy s dětmi brzy také navštíví naši třídu.

Takže jakási spolupráce existuje.

Naproti tomu, co se týče společných aktivit.

Mám za to, že není dostat výměnných aktivit.

To znamená: Děti z první třídy by přišly a dělaly společnou činnost v MŠ.

A naopak.

V Belgii se to dělá, jmenuje se to Le cinq-huit.

A děti takhle spolupracují.

V belgickém národním systému.

Tam se jedná opravdu o společné aktivity.

Není to jen návštěva.

PC: Myslíte, že to není možné, protože v Evropské škole je ZŠ oddělena od MŠ?

Myslím, že to je tím, myslím, že se to zlepší v nové škole.

(Nová škola otevřena 1. září 2012, zde je oproti dosavadní škole budova MŠ a primary ve stejném areálu.)

Hodnocení, sebehodnocení

Takže mluvily jsme o tom, že dítě by se mělo sebehodnotit.

Například přes „smajlíky“ – formou smajlíků.

Ale myslím si, že dítě by mělo možná tendenci se trochu nadhodnocovat.

Takže myslím, že hodnocení učitele je vždy důležité.

Pro srovnání s autoevaluací dítěte.

Považuji za zajímavé vidět, jak dítě prožívalo aktivitu, zda to bylo pro něj jednoduché.

Či někde shledávalo obtíže ... mluvit s ním.

Považuji to za obohacující, když se dítě sebehodnotí.

Co se týče portfolia, je to první školní rok, co používám portfolio.

Neměla jsem moc informací, jak to dělat.

Ted' po první schůzi, kde jsme si trochu vysvětlili, jak s tím pracovat,

je to jasnější.

Ale to, co zůstává pro mě pořád obtížné,

je, jak si má dítě vybírat své práce.

Má jednu složku, která ani není moc velká.

Je potřeba najít nějaký formát, abychom tam nevkládali moc velké věci,

ale věci zajímavé.

Takže toto mi zůstává trochu nejasné.

Kurikulum a další poznámky (zapsané, video nefungovalo)

- Poznávací složka by měla být detailnější, přesnější, je to moc obecné
- Oceňuji bohatství EŠ – sdílení různých myšlenek, inspirace jedněch od druhých, ale bohužel je na to málo času; také někdy bariéra – řeč, nedostatek času, potřeba vzájemného „otevření se“

Paní učitelka z řecké sekce (video a poznámky při rozhovoru)

Rodiče

Já osobně si myslím, že partnerství a spolupráce s rodiči jsou velmi důležité, řekla bych... základní myšlenka kurikula, velmi důležité pro veškerou práci a pro dobro dětí, ale není to pro mě nové a ani pro mé kolegy; i v řeckém kurikulu to tak je; takže já jsem zvyklá spolupracovat úzce s rodiči, zapojovat je do aktivit ve třídě; například před čtyřmi lety jsem měla jednu maminku, která byla odbornicí na stravu, tak když jsme měli toto téma, zavolala jsem jí a ona

představila toto téma dětem, ne já; nebo chodíme každý týden na dvě hodiny do knihovny a každý týden přijde nějaká maminka nebo tatínek a čtou všem dětem.

Další myšlenky, zaznamenané na papír (video již nefungovalo)

- Raději nenechat rodiče vstupovat do plánování; myslím, že všichni učitelé jsou podobného názoru – šéfem je učitel, tak rozhoduje

Přechod MŠ – ZŠ

- Nejsou to formální schůzky, ale výměny, spolupráce s primary
- Oni 2× navštívili 1. třídu, 2× první třída přišla k nám
- 2× ročně společné aktivity MŠ – ZŠ – organizované školou
- 1× setkání učitelů MŠ – ZŠ + rodičů

Portfolia a sebehodnocení

- Domnívám se, že jsou různé druhy portfolií
- Dosud jsem nepracovala se sebehodnocením dětí; sebehodnocení – vnitřní proces – je to dobrý nápad, ale jak k tomu děti vést, jak je motivovat?
- Nedělala jsem portfolia; začnu od příštího školního roku

Kurikulum – jako takové

- Není pro mě nové, už jsme to tak měli – koncept je stejný, holistický přístup
- Možná nejistota... Někteří kolegové by to rádi měli vymezenější, přesnější; čím je to volnější, tím obtížnější to pro učitele je

PC: Je ještě něco, co byste ráda zmínila?

- Kurikulum je nové, za několik let, až bude více uplatňováno v praxi, bude možné posoudit, jaké je, zda je to v pořádku, nebo je potřeba ho nějak pozměnit

Paní učitelka z italské sekce (poznámky při rozhovoru)

Spolupráce s rodiči

- Důležitý je vztah důvěry s rodiči; ale pro rodiče je těžké pochopit, že ve škole se dějí věci kolektivně; doma vidí svoje dítě individuálně
- Individuální schůzka dvakrát ročně – pouze rodiče; na začátku roku mají rodiče společnou kolektivní schůzku
- Každý týden – knihovna, rodiče chodí číst; jindy máme společné vaření

Přechod MŠ – ZŠ

- Jsou povinné vzájemné návštěvy – učitel z primary přijde za učitelem z MŠ a spolu hovoří o dětech

Hodnocení – portfolio

- Portfolio je sympatická myšlenka, ale nepraktická pro Evropskou školu; je to pro mě nové

Kurikulum a další poznámky

- Často se to mění, to je nepříjemné; je to „pracovní směs“; obtížné realizovat, hodně práce

Paní učitelka Tereza L. z české sekce (video a poznámky z rozhovoru)

Spolupráce s rodiči (přepis videozáznamu)

PC: Takže bych se tě ráda zeptala, jak nahlížíš, coby učitelka Evropské školy, na požadavky vašeho nového kurikula v oblasti vztahu rodičů a školy. Jaké si pokládáš otázky? Jestli ten vztah probíhá přiměřeně často, dobře? Komunikace – jaká je?

TL: Co se týče spolupráce rodičů se školkou, tak je to podle mého názoru vždycky závislé na té osobě, která ve třídě učí. Protože máme, co se týká oficiálního nařízení, struktury té komunikace, pravidelné schůzky s rodiči, jsou individuální hodnocení, která probíhají jednou za půl roku, s tím, že potom máme pouhých deset minut na to rodičům předvést nějakou evaluaci. Já sama za sebe ještě do toho zapojuji dvakrát do roka *schůzku s rodiči*, kdy sedíme

nad portfoliem, ale i s dětmi, protože tam si myslím, že se dozvědí téměř i víc než jenom z mojí profesionální evaluace.

PC: Takže to znamená schůzka rodič-učitel-žák, dáváš jí přednost.

TL: Tak, tak. A v podstatě to probíhá tak, že většinou děti prezentují *portfolio* a já do toho vlastně moc nezasahuju. Je to pro děti v podstatě takový jakoby projekt, že oni *sami svým rodičům předvádějí, co už dovedou*. Obrovská motivace a velmi dobře to funguje. Co se týče spolupráce s rodiči, myslím, že je to hodně ovlivněné způsobem života tady, kdy Češi fungují jako komunita. A v podstatě se známe všichni velmi dobře. Za celou dobu, co jsem tady – šestým rokem –, všichni jsou mí „kamarádi“, vždy jsme spolu vycházeli na této bázi, a pokud cokoli se kdykoli během roku dělo, ať už tady či u nich doma, tak jsme vzájemně rozhodně o tom komunikovali. Tím, že mi rodiče vodí děti ráno až do třídy, mám možnost být s nimi opravdu v kontaktu, oni vědí, co se ve třídě děje, snažím se, i díky tomu, že tady sedí nad portfoliem, oni tematické bloky znají.

PC: Ale ty schůzky nejsou často, takže jak to, že vědí, co se ve třídě děje?

TL: Protože vydáváme časopis, já dělám za každé období do prázdnin časopis s fotkami, takže oni to chtějí odvézt domů ukázat dědečkům a babičkám a taky rodiče do těch témat zapojují, protože spousta materiálů se nachází v domácích knihovnách a domácích zdrojích. Chodí nám rodiče číst z knížek, které mají doma, vždycky každý týden máme knihovnu, někdo přijde, chodí nám rodiče pomáhat, když máme projekty, chodíme ven, rodiče, kteří mají časové možnosti, tak chodí. Co se týká tohohle, tak já myslím, že snad ani víc nejde, protože rodiče mají veliký zájem, myslím, že to je hodně ovlivněné tím, že za celou dobu, musím říct, že mám pocit, že komunikuji hlavně s velmi inteligentními rodiči, což hraje velkou roli, protože dá se říct, že všichni si uvědomují tu provázanost a všichni z nich dobře vědí, že těmi prvotními vychovateli jsou oni. Takže se zajímají, a nemohu v podstatě říct ani o jednom případě, kdy by to takhle neprobíhalo. Takže ta spolupráce je opravdu velmi aktivní.

PC: A musela jsi jim na začátku ukázat jakousi otevřenost tebe vůči nim, aby necítily v té školce ohrožení, ale spíše že to je dobré pro ty děti?

TL: Určitě, určitě, já mám pocit, že ono se to už táhne tím, jak tady mám ty děti dva roky, vždycky se z roku na rok dobře předává ta atmosféra, protože s těmi lidmi už tady nějak

fungujeme na „kamarádské“ bázi a ve chvíli, kdy máme první schůzku, tak už se na to dá jednoduše navázat pro ty nové. Takže my si hned začneme tykat a už naše první schůzka probíhá tak, že plánujeme výlety, a já se snažím opravdu navázat s nimi ten velmi úzký kontakt.

Přechod mezi MŠ – ZŠ

- Důležitý rozdíl oproti našemu systému, některé děti mohou jít do primary už v pěti letech – důležitý je kalendářní rok, ve kterém dosáhnou šesti let
- Spolupráce s primary zahrnuje několik bodů – my jdeme do primary, oni k nám, učitelka z primary k nám
- V české sekci výborně funguje – školní výlety společné, znají i učitele; společné projekty s 1. a 2. třídou primary, přibližně 1× měsíčně
- Učitelka učitelovi z primary předává písemný záznam o každém dítěti

Příloha č. 1c – Ilustrace z praxe – vyplněný dotazník

Questionnaire EN – Odpovídala paní učitelka z MŠ v EŠ Bruxelles III

*Last school year, **a new curriculum** for preschool education in European schools came into force.*

For my thesis (graduation in pre-school pedagogy), I would like to ask you some questions concerning certain topics of the curriculum that are particularly interesting for me and for the comparison with our national system.

The questionnaire consists of four main topics I would like you to comment on.

To guide you, I put in each topic several questions, but there is no need to respond to all of them in particular, you can also express yourself freely in your own words /give your own ideas.

1) Partnership with parents

What means of communication with parents do you use, what is the frequency of meetings with them?

letters by e-mail

website of our classroom

meetings twice per year and on a request or if needed

short talks in an atrium

Parents - are they /aren't they involved in your preparation and planning? Do they participate directly or watch the class during the course?

No

Parents participate during some special events like for example La journée livres (reading a story) or we organize together some thematical visits (playing an instrument) or we organize different trips. It always depends on parents possibility of release from work.

Do you organise common events with parents? How often?

Yes

I am trying once in a half term.

Do you feel that the ES is "open" to the parents? Is the communication parents-school good?

I think there is always possibility of improvement. Mostly it depends on a class teacher.

2) Transition Kindergarten - Primary

The transition between nursery and primary school - an important problem?

I do not feel it is a problem in our school. Transition is well prepared and organized, there are several events concerning transition from nursery to primary (mutual visits, visits of a future class teacher etc.). Plus there is cooperation between 1st class and nursery at the end of a school year for example children from 1st class read a story to children from nursery. Of course, it is a huge advantage that our schools are in the same ground.

Are there big differences in comparison with your national system?

Not big

Regular contact with the first year teacher? Do you share a report on pupils and their progress with the first year teacher? Activities with the first class - regular - casual? The transition is going well in the ES?

yes

3) Evaluation, self assessment, portfolios

What are the assessment methods you use primarily?

written observation, photographs, children's work

Is it familiar to you to use the portfolios as a basis of evaluation?

yes

At the end of a school year we write a report to each child.

Where do you find difficulties?

too many pupils in one classroom (30?)

Do you encourage children to self-evaluation? Is it difficult for them?

yes on a regular base

It depends on maturity of a child

4) Anything to add?

Are there in the new curriculum any other points especially interesting for you? Other questions, other topics to mention? Differences to your national system?

Thank you very much for your collaboration.

Příloha č. 1d – Vzor dotazníku použitého pro Evropské školy (verze EN, FR)

Questionnaire EN

*Last school year, **a new curriculum** for preschool education in European schools came into force.*

For my thesis (graduation in pre-school pedagogy), I would like to ask you some questions concerning certain topics of the curriculum that are particularly interesting for me and for the comparison with our national system.

The questionnaire consists of four main topics I would like you to comment on.

To guide you, I put in each topic several questions, but there is no need to respond to all of them in particular, you can also express yourself freely in your own words /give your own ideas.

1) Partnership with parents

What means of communication with parents do you use, what is the frequency of meetings with them?

Parents - are they /aren't they involved in your preparation and planning? Do they participate directly or watch the class during the course?

Do you organise common events with parents? How often?

Do you feel that the ES is "open" to the parents? Is the communication parents-school good?

2) Transition Kindergarten - Primary

The transition between nursery and primary school - an important problem?

Are there big differences in comparison with your national system?

Regular contact with the first year teacher? Do you share a report on pupils and their progress with the first year teacher? Activities with the first class - regular - casual? The transition is going well in the ES?

3) Evaluation, self assessment, portfolios

What are the assessment methods you use primarily?

Is it familiar to you to use the portfolios as a basis of evaluation?

Where do you find difficulties?

Do you encourage children to self-evaluation? Is it difficult for them?

4) Anything to add?

Are there in the new curriculum any other points especially interesting for you? Other questions, other topics to mention? Differences to your national system?

Thank you very much for your collaboration.

Questionnaire FR

*L'année scolaire dernière, **un nouveau curriculum** pour l'éducation préscolaire dans les Ecoles Européennes est entré en vigueur.*

Pour mon mémoire (fin des études en pédagogie préscolaire) je voudrais vous poser quelques questions concernant les domaines du curriculum qui sont en particulier intéressants pour moi et pour la comparaison avec notre système national.

Ce questionnaire contient 4 domaines principaux sur lesquels je voudrais avoir votre commentaire.

Pour vous guider, j'ai mis dans chaque domaine quelques questions, mais il n'est pas nécessaire de répondre à toutes ces questions en particulier, vous pouvez aussi vous exprimer librement avec vos propres mots /vos propres idées.

1) Partenariat avec les parents

Quels moyens de communication avec les parents utilisez vous, quelle est la fréquence des rencontres avec les parents ?

Les parents – entrent-ils/ n'entrent-ils pas dans votre préparation et planification ? Entrent-ils parfois dans la classe pour regarder/participer aux cours ?

Y a-t-il des actions ensemble avec les parents ? A quelle fréquence ?

Pensez-vous que l'EE est « ouverte » aux parents ? La communication est-elle suffisante ?

2) Transition maternelle - primaire

La transition entre l'école maternelle et primaire - *un problème important* ?

Y a-t-il de grandes différences par rapport à votre système national?

Un contact régulier avec les enseignants en 1ère année ? Communication des rapports sur les élèves et leurs progrès entre les niveaux ? Des activités ensemble avec 1ère classe - régulières - occasionnelles..., la transition se passe-t-elle bien à l'EE?)

3) Evaluation, autoevaluation, portfolios

Quelles sont les méthodes d'évaluation que vous utilisez principalement ?

Est-ce que *l'utilisation des portfolios* comme base pour l'évaluation vous est familière ?

Où rencontrez-vous *des difficultés* ?

Encouragez-vous vos élèves à *l'auto-évaluation*? Est-ce difficile pour eux ?

4) Quelque chose à ajouter ?

Y- a-t-il dans le nouveau curriculum *d'autres points en particulier intéressants* pour vous?

D'autres questions, d'autres points à mentionner? Différences par rapport à votre système national?....

Merci beaucoup pour votre collaboration.

Příloha č. 1e – Organizace týdne v české sekci MŠ Bruxelles III

PONDĚLÍ

8.30	Příchod
8.45 – 9.10	Kruh – přivítání, kalendář + motivace ke vzdělávací činnosti / skupinová vzdělávací činnost / skupinová hra Zadání týdenního úkolu
9.10 – 9.20	Malá svačina (mléko, kousky ovoce)
9.20 – 10.15	Řízená činnost (skupinová) Volná hra
10.15 – 10.30	Úklid + příprava na pobyt venku
10.30 – 11.00	Pobyt venku
11.00 – 11.15	Příprava na oběd (toaleta, mytí rukou)
11.20 – 11.50	Oběd
12.00 – 12.15	Odpočinek po obědě (předčítání pohádek / vyprávění zážitků)
12.15 – 13.00	Pobyt venku
13.00 – 13.15	Převlékání, toaleta, hygiena
13.30 – 14.15	GYM (pohybové hry)
14.15 – 14.30	Toaleta, hygiena
14.30 – 15.00	Velká svačina
15.00 – 15.20	Příprava na odchod domů

ÚTERÝ

8.30	Příchod
8.45 – 9.10	Kruh – přivítání, kalendář + motivace ke vzdělávací činnosti / skupinová vzdělávací činnost / skupinová hra Zadání týdenního úkolu
9.10 – 9.20	Malá svačina (mléko, kousky ovoce)
9.20 – 10.15	Řízená činnost (skupinová) Volná hra
10.15 – 10.30	Úklid + příprava na pobyt venku
10.30 – 11.00	Pobyt venku + tříkolky
11.00 – 11.15	Příprava na oběd (toaleta, mytí rukou)
11.20 – 11.50	Oběd
12.00 – 12.15	Odpočinek po obědě (předčítání pohádek / vyprávění zážitků)
12.15 – 13.00	Pobyt venku
13.00 – 13.15	Převlékání, toaleta, hygiena
13.30 – 14.15	Otevřené dveře mezi třídami CZ A007 + A008
14.15 – 14.30	Úklid, toaleta, hygiena
14.30 – 15.00	Velká svačina
15.00 – 15.20	Příprava na odchod domů

STŘEDA

8.30	Příchod
8.45 – 9.10	Kruh – přivítání, kalendář + motivace ke vzdělávací činnosti / skupinová vzdělávací činnost / skupinová hra
9.15 – 10.45	Řízená činnost (tvořivé činnosti) Volná hra
10.45 – 11.00	Úklid, toaleta, hygiena
11.00 – 11.30	Společná velká svačina + příprava na pobyt venku a odchod domů
11.45 – 12.30	Pobyt venku
12.00 – 12.30	Tříkolky
12.30 – 12.40	Odchod domů

ČTVRTEK

8.30	Příchod
8.45 – 9.00	Kruh – přivítání, kalendář
9.00 – 9.30	Malá svačina (mléko, kousky ovoce) Převlékání do cvičebního úboru
9.30 – 10.15	Gym – cvičení
10.15 – 10.30	Převlékání
10.30 – 11.00	Pobyt venku
11.00 – 11.15	Příprava na oběd (toaleta, mytí rukou)
11.20 – 11.50	Oběd
12.00 – 12.15	Odpočinek po obědě (předčítání pohádek / vyprávění zážitků)
12.15 – 13.00	Pobyt venku
13.00 – 13.15	Převlékání, toaleta, hygiena
13.30 – 14.15	Individuální činnost Volná hra
14.15 – 14.30	Úklid, toaleta, hygiena
14.30 – 15.00	Velká svačina
15.00 – 15.20	Příprava na odchod domů

PÁTEK

8.30	Příchod
8.45 – 9.00	Kruh – přivítání, kalendář
9.00 – 9.20	Zpěv – hra na hudební nástroje Vyprávění dětí Od listopadu nebo ledna: Starší děti – hodnoticí kruh (týdenní úkol) Mladší děti – skupinová činnost mimo třídu (tanečky, hry apod.)
9.20 – 9.30	Malá svačina (mléko, kousky ovoce)
9.30 – 10.30	Volná hra
10.30 – 10.45	Úklid + příprava na odchod domů (deníčky a batohy do třídy) + oblékání na pobyt venku
10.45 – 11.15	Pobyt venku + koloběžky
11.15 – 11.30	Příprava na oběd a následný odchod domů
11.30 – 12.00	Oběd

Příloha č. 2a – Vzor dotazníku pro průzkum názorů učitelů MŠ v ČR na oblasti spolupráce s rodiči, přechodu mezi MŠ – ZŠ, způsobů hodnocení

DOTAZNÍK:

Evropské školy jsou vzdělávací zařízení působící v některých zemích EU a zajišťující především dětem zaměstnanců evropských institucí vzdělání od mateřské školy až po maturitu – v jejich mateřštině.

V některých Evropských školách, kde je česká sekce, působí také čeští učitelé.

Pro svoji **diplomovou práci**, která by měla popsat systém Evropských škol, a dále se hlouběji zaměřit na předškolní vzdělávání, tedy konkrétně **porovnání aktuálního nového kurikula pro předškolní vzdělávání v EŠ a kurikula PV v České republice (RVP PV)**, si dovoluji vám položit tři otázky z některých oblastí, kterými se kurikulum EŠ více zabývá a které jsou pro moje srovnání zvláště zajímavé.

A. VZTAH RODIČE – ŠKOLA

Volný překlad úseku kurikula EŠ zabývající se vztahem rodičů ke škole:

Pokud se rodiče podílejí na školní výchově a vzdělávání svých dětí a spolupracují aktivně se školou, dětem se lépe daří, mají lepší výsledky, zdraví a vztahy ve školní komunitě.

Učitelé coby profesionálové jsou otevření k zapojení rodičů do školního dění.

Učitelé by měli pravidelně s rodiči sdílet informace a dávat zpětnou vazbu týkající se vzdělávání dítěte ve škole.

Rodiny přinášejí různé styly výchovy a hodnoty, které mohou být odlišné od stylů pedagogů. Proto je důležité vytvořit důvěrný a respektující vztah mezi rodinou a školou.

Toto je evropské kurikulum.

Jak se díváte na tuto problematiku vy? Jsou vám tato tvrzení blízká, či máte nějaké výhrady, nesouhlasíte? Je možné či vhodné tyto myšlenky uskutečňovat v praxi? Jak?

Jaké překážky či obtíže vidíte? Jaké otázky si kladete?

B. PŘECHOD MEZI MŠ A ZŠ

Kurikulum EŠ říká:

Přechod mezi MŠ a ZŠ v Evropských školách se připravuje ve spolupráci mezi vyučujícími obou těchto stupňů. Tato příprava probíhá prostřednictvím formálních i neformálních setkání, společných aktivit. Přechod mezi MŠ a ZŠ je vnímán v rámci celostního přístupu a rozumí se jím krátké období před a po přechodu do ZŠ.

Je v zájmu dětí, aby přechod byl co nejlépe připraven a následně zvládnut.

Je na každé jednotlivé škole zvolit vhodnou formu této přípravy, která by měla probíhat ve dvou dimenzích: Individuální příprava dětí a předávání informací mezi MŠ a ZŠ.

Učitelé obou stupňů musí dobře znát příslušné programy, zvláště pak kurikulum mateřského jazyka. Vzhledem k rozdílům, které žáci při vstupu do první třídy ZŠ mají, jejich učitelé musí přihlížet k těmto rozdílům a zohledňovat je v rámci svých vyučovacích metod, strategií a plánování, a tím reflektovat individuální potřeby jednotlivých žáků.

Považujete přechod mezi MŠ a ZŠ za důležitou – problematickou oblast?

Je podle vás přechod MŠ – ZŠ v České republice plynulý?

Jaké aktivity lze reálně uskutečňovat v tomto směru?

Nějaké další názory, připomínky?

C. ZPŮSOBY HODNOCENÍ, SEBEHODNOCENÍ, PORTFOLIO

Kurikulum EŠ říká:

Pozorování je součástí každodenní práce vyučujících. Sledují děti a svá pozorování sdílejí s rodiči. Možnosti zaznamenávání pozorování jsou např. dělání poznámek, fotografie, videa, audiokazety, portfolia.

Průběžné hodnocení je cesta, shromažďování pokroků. Cílem je zachytit průběh učení, pokroky a vývoj dovedností a kompetencí. Cílem není porovnávat děti mezi sebou, ale sledovat individuální vývoj a pokroky každého z nich.

Průběžné hodnocení průhledné, jasně vymezené, individuální, konstruktivní, doplněné vlastním sebehodnocením žáka. Žáci jsou aktivními účastníky v procesu svého hodnocení.

Portfolio je kolekce prací, sebehodnocení dětí a učitelových hodnocení, které sami vytvořili a vybrali žáci během daného období. Má sloužit k demonstraci úspěchů a pokroků, dosažených cílů v učení. Využívá se při schůzkách s rodiči za účelem rozhovoru nad hodnocením a pokroky žáka. Uplatňuje se při stanovení dalších cílů učení.

Jaké způsoby hodnocení převážně používáte vy?

Je vám blízké používání portfolií jako základu / součásti hodnocení?

Jak se díváte na sebehodnocení žáků v MŠ? Je to možné? Vedete žáky k sebehodnocení?

**Příloha č. 2b – Názory z české praxe – přepis odpovědí získaných v průzkumu
Spolupráce s rodiči (Jak se na to dívám, jak to lze dělat, jak to dělám já či my u nás
v MŠ)**

- Podporuji maximální možné zapojení rodičů do dění. MŠ – prostředí pro různé aktivity – spolupráce, výlety, dílny, výroba, společné úkoly; častá komunikace na prvním místě; „otevřenost dveří“ je důležitá.
- Podle mě je to v MŠ častější než v ZŠ (že učitelé jsou otevření k zapojení rodičů); naše MŠ podle mě výborně spolupracuje s rodiči.
- Pravidelné sdílení informací záleží na zájmu rodičů, ze stran škol většinou fungují konzultační hodiny.
- Rodiče se určitě mají podílet na školní výchově a vzdělávání, mají určitě aktivně spolupracovat a zapojovat se. Pro dítě má velký význam vzájemná spolupráce. Nevím, zda tím mohou až tak dosáhnout lepších výsledků, ale určitě pokud obě strany spolupracují, dítě dostává možnost ucelenějšího vzdělání, možnost pochopit více, dohnat, co nepochopilo ve škole.
- Učitelé by měli pravidelně informovat o dítěti a dávat rodičům zpětnou vazbu.
- Je důležité vytvořit důvěrný a respektující vztah mezi rodinou a školou.
- Tyto myšlenky se podle mě v praxi uskutečňují (tedy myšlenky podílení se na vzdělávání, zapojení rodičů, respektující vztah mezi rodinou a školou).
- Tyto myšlenky jsou mi velmi blízké. Je možné je uskutečňovat v praxi vybudováním vzájemné důvěry; je třeba najít si čas na vzájemná setkávání.
- Na prvním místě je ovšem rodina – učitel musí respektovat výchovný styl rodiny, náboženství atd. Může být v roli poradce, pomocníka, důvěrníka, ale nekritizovat dítě, nehodnotit výchovné způsoby rodiny.
- Je velmi důležitá prvotní výchova ze strany rodičů a jejich následná spolupráce se školou; pokud je ochota ke spolupráci na obou stranách, odrazí se ve vzdělávání dítěte; podle praxe vím, že někdy je bohužel hledání společné komunikace

problematické, zejména při tzv. „volné“ výchově rodičů. Děti potom mají velké problémy respektovat pravidla kolektivu.

Jaké obtíže vidím?

- Osobnostní – každý má jinou potřebu komunikace – učitel × rodič; „adekvátnost“ – přiměřený způsob jednání z obou stran.
- Postoj rodičů ke škole → postoje dětí → úspěch / neúspěch dítěte.
- Učitel má zpravidla nadhled při pedagogické činnosti s dítětem × rodič je přirozeně citově ovlivněn vzhledem k svému dítěti → tam může vzniknout problém rozporu; hlavně u problémových dětí je otázka učitel × rodič dost zásadní.
- Překážky a obtíže nevidím zpravidla žádné, je dobré při výchovně vzdělávacím působení na dítě kooperovat s rodiči, musí být ale odlišeno postavení učitele a rodiče.
- Sdílení informací – není pravidelné, pouze 1- až 2× ročně: mnoho dětí, nevhodné prostory a málo – chybí „diskrétní“ zóny (moci hovořit beze svědků).
- Vždy platí: Rodič, který se účastní třídních schůzek, zajímá se o dítě, řeší i malé problémy s učitelkou – je většinou rodič, který má nejméně problematické dítě; zpětná vazba bývá pravidlem; rodič, který se o dítě nezajímá, dítě zůstává v MŠ dlouho (od 7 do 17 hod.), rodič se nezajímá o prospěch či chování – většinou to bývá dítě s velkými problémy (sociálními či kognitivními, případně obojím); zpětná vazba zde zpravidla není. Další problém spatřuji v učiteli – ne každý umí pracovat jak s dětmi, tak být v denním kontaktu s rodičem, s nadřízenými, s kolegy – je to velmi náročné. Někdo výborně pracuje s dětmi, ale nevychází s rodiči, s kolegy, ... kombinací je mnoho.

Přechod mezi MŠ a ZŠ

- Přechod mezi MŠ a ZŠ považuji za problematickou oblast, v České republice není plynulý. Vhodná by byla přímá setkání učitelek ZŠ v MŠ, seznámení se s dětmi především při činnostech.

V poslední době se sice ZŠ snaží navázat kontakt s MŠ, ale myslím si, že spíše jim jde o to získat budoucí prvňáčky do „své“ školy, aby měli dostatek dětí, než o to, aby

dětem pomohli s přestupem do ZŠ. Naše spolupráce MŠ a ZŠ je na docela dobré úrovni, i když by mohla být určitě ještě lepší, ale znám případy, kde to nefunguje vůbec.

- Přejchod je významný mezník ve vývoji osobnosti, plynulost ovlivňuje návazně i úspěšnost (Helus). Je to oblast důležitá, problematická. Plynulý přechod závisí na typu MŠ a přístupu jednotlivců. Vhodná aktivita: Klub předškoláka. Vytvářet kladný postoj k učení.

- Přejchod z MŠ do ZŠ je velký mezník v životě dítěte i rodičů. Plynulé zvládnutí závisí na úrovni MŠ a následně ZŠ. Nelze to obecně hodnotit. Určitě by bylo dobré mít možnost zpětné vazby ze strany učitelů ZŠ směrem k učitelům MŠ (formou seminářů).

- Je to velmi důležité pro základní vzdělávání – vzbuzení zájmu dětí o učení, celkově k „dobrému startu“. Přejchod je plynulý – jak kde. Snad ano. Bylo by velmi dobré, kdyby oba stupně spolupracovaly a předávaly si informace a děti individuálně připravovaly. Lze uskutečňovat občasné návštěvy MŠ v ZŠ. Možná občasné konzultace mezi pedagogy MŠ a ZŠ. Nevím, zda je nutné, aby měly oba stupně dobrou znalost kurikula (osnov) mateřského jazyka. Učitelé elementaristé by měli zohledňovat individuální potřeby žáků, ale nejsem si jistá, zda mohou plánovat a přizpůsobovat vyučovací metody až tak detailně – je velké množství žáků a mnoho rozdílů.

- Přejchod je důležitý a je na učitelkách MŠ, aby děti na toto připravily. Jako učitelka MŠ nevím, jestli je přechod plynulý, to musí posoudit učitelky ZŠ; z informací, které od nich mám, se připravenost liší od toho, do jaké MŠ děti chodily (tedy dle toho byly připraveny pro vstup do ZŠ). Učitelka MŠ se musí orientovat v tom, co by mělo dítě umět na konci docházky – tedy v očekávaných výstupech – a být v kontaktu s učitelkou ZŠ – získat informace. Učitelky MŠ by se měly po odchodu „svých“ dětí do ZŠ zajímat o jejich úspěšnost v ZŠ a podle toho směřovat své pedagogické působení na další děti.

- Je to důležitá, problematická oblast. Přejchod v ČR není plynulý. Lze uskutečňovat vzájemné návštěvy (např. chodit do tělocvičny ZŠ, aktivity děti – dětem, divadlo, ...)

- Přejchod MŠ – ZŠ je v současnosti velmi problematická oblast, plynulý není. Každá MŠ má jiné postupy a způsoby vedení předškolních dětí. V ideálním případě by

učitel ZŠ měl konzultovat s učitelem MŠ portfolio dítěte, navázat tam, kde dítě skončilo, na jaké úrovni má v danou chvíli (při vstupu do 1. třídy) kompetence, navázat na jeho schopnosti a vědomosti. To v současné době není možné, hlavně z důvodu vysokého počtu dětí ve třídách.

V mnoha MŠ ještě převládají věkově homogenní třídy, děti tedy hůř získávají sociální kompetence (tj. nejenom to, co umím, ale hlavně jaký jsem a jak znám sám sebe, své schopnosti, zda mám sebedůvěru, zdravé sebevědomí).

Reálně lze v tomto směru uskutečňovat např. návštěvy MŠ v 1. třídách ZŠ, některé učebny (např. počítačové), tělocvičnu, spolupracovat – učitelka MŠ s elementaristkou – učitelkou budoucí první třídy, případně (a to je méně reálné) prodiskutovat portfolio (tedy, existuje-li) dítěte přijatého do 1. třídy ZŠ. I ve spolupráci s rodičem. (Téměř nereálné ☺).

Přesto existuje také „spolupráce“ mezi MŠ a ZŠ, kterou rodiče vnímají jen jako prostředek „náboru“ do konkrétní školy, která má např. špatnou pověst; děti školu navštěvují z donucení, narušuje to jejich pracovní činnosti a hry v MŠ.

- Myslím si, že velmi záleží na dobré připravenosti dítěte na ZŠ. Zejména poslední rok docházky v MŠ je zaměřen na celkovou přípravu dítěte na vstup do ZŠ, čímž se snaží MŠ co nejvíce přechod usnadnit. Naše MŠ spolupracuje se ZŠ formou návštěvy budoucích prvňáčků ve škole, předškoláci během školního roku mají možnost cvičit ve velké tělocvičně a poznávat tak nenásilně prostředí školy. Paní učitelky ze základní školy, které budou učit budoucí prvňáčky, informují naše rodiče na třídní schůzce o problematice dětí při nástupu do ZŠ.

Hodnocení, sebehodnocení, portfolio

Jaké způsoby hodnocení převážně používáte?

- Průběžné hodnocení, shromažďování pokroků. Individuální portfolia dětí. Důležité je sledovat individuální vývoj a pokroky.

- Písemné, heslovité poznámky, ústní hodnocení a sdílení názorů o dítěti s druhou třídní učitelkou.
- Průběžné poznámky, pracovní listy, kresby, pozorování při hře, pozorování chování ve skupině.
- Pozorování při různých činnostech, kresba, pracovní listy.
- Orientační dotazník, individuální práce, rozhovor.
- Snažím se děti co nejvíce motivovat a volit činnosti tak, aby i méně zdatné děti měly pocit úspěchu. Hodnotím většinou slovně, pochvalou, oblíbenou činností – hrou za odměnu; kolektiv dětí hodnotí jednotlivce většinou potleskem, pochvalou. Spolupracuji i s ostatními pedagogy, kteří dítě znají.
- Pozorování dětí a následné sdílení s rodiči, individuálně. Poznámky, fotografie, videa, audiokazety, ...
- Písemné hodnocení, slovní hodnocení.

Je vám blízké používání portfolií jako základu pro hodnocení?

- Ano, zcela mi vyhovuje.
- Ano.
- Ano. Druhým rokem máme zavedené portfolio dětí, které „postupuje“ s dítětem ve všech ročnících MŠ.
- Při vzájemných konzultacích s rodiči využívám materiál z portfolia, který v průběhu roku doplňuji.
- Výborná věc. Měla by vidět elementaristka, jaký byl vývoj dítěte v MŠ po celé 3–4 roky.
- Podle mě je to velmi dobrá věc. Pokroky dítěte jsou systematicky sledovány, ono samo je může vidět. V množství dětí ve třídě má tak každé dítě svoje individuální osobní vymezení, vystupuje tak z anonymity třídy.

Jak se díváte na sebehodnocení žáků v MŠ? Je to možné? Vedete žáky k sebehodnocení?

- Možné pouze u předškoláků. Je velmi důležité, aby pedagog děti dobře vedl a nenásilně motivoval k sebehodnocení. Velmi opatrně postupovat u dětí s nižším sebevědomím.
- Nebezpečí „černobílého vidění“. Vhodnou formou to jde, je třeba dítě v této činnosti povzbudit, zamezit i případné dětské krutosti ostatních. Důležité je hlavně pro vytvoření si uvědomění vlastní osoby, získání sebevědomí, postavení v kolektivu ostatních.
- Možné jen u nejstarších dětí, 6–7 let, záleží na povaze dítěte.
- Maximálně důležité je podpořit sebedůvěru, jež bude souviset se školní úspěšností; maximální důraz na rozvoj sebepoznání a dovedností souvisejících s emoční inteligencí.
- Provádí se podle mě zřídka, překážkou je velký počet dětí na třídě, ale i jistá nepopulárnost. Předškolní děti jsou schopny odpovídat na otázky typu: V čem jsem dobrý? Co musím zlepšit? Co mám rád? Apod.
- V rámci možností se snažím vést děti i k sebehodnocení.
- Nevím, zda je dítě předškolního věku schopno objektivního sebehodnocení (má heteronomní morálku, vše, co dělá, je kvůli dospělému, aby bylo chváleno). Bude-li pochváleno za sebekritiku, zhodnotí se kriticky a naopak.
- Ne příliš. Je to obtížné, děti jsou nekritické.
- Možné to určitě je. Děti k tomu, aby to zvládly, musí být dlouhodobě a správně vedeny. Ano, snažím se. Myslím si, že je dobré k tomu děti vést, sebehodnocení pro děti bude dobré po celý život a je vhodné vést je k tomu od útlého věku.
- Myslím, že to je možné. Ale je třeba k tomu děti dlouhodobě, cíleně a systematicky vést. Domnívám se, že je vhodné, aby děti byly aktivními účastníky svého hodnocení, aby se tomu postupně učily, a tak nebyly závislé pouze na hodnocení zvenčí. Podporuje to zdravou sebedůvěru.

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce před její obhajobou

Závěrečná práce:

Druh práce	
Název práce	
Autor práce	

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědom/a, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady a že úhrada nákladů za kopírování, resp. tisk jedné strany formátu A4 černobíle byla stanovena na 5 Kč.

V Praze dne

Jméno a příjmení žadatele	
Adresa trvalého bydliště	

Podpis žadatele

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce
Evidenční list

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				